

GILBERT LEROY

PEDAGOGIA SECOLULUI XX

**DIALOGUL
ÎN EDUCAȚIE**

LB
051.
L595



LBERT LEROY este un reprezentant de amă al pedagogiei actuale belgiene. În litate de profesor la Institutul superior : pedagogie din Mons și la Universitatea ncială din Charleroi, ca inspector de pe- gogie și psihologie în învățământul su- rior pedagogic și consilier pentru proble- ele de orientare școlară și profesională, roy încearcă să întemeieze o psihopeda- gie legată de viața rațională a ființei iane. Din lucrările sale : „De la con- ucții la descoperirea geometriei“, „De la nstrucții la raționamentul geometric“, ca din lucrările cu caracter pur pedagogic : letoda activă în matematică“ și „Dialo- l în educație“, se desprinde preocuparea rmanentă de a studia prin diferite metode adamentale unei pedagogii a deciziei, nță a acțiunii aplicate la viața școlară. ua pedagogie a deciziei a constituit, de fel, subiectul tezei sale de doctorat, sus- ută anul trecut (în 1973) la universitatea

Bruxelles, pedagogie pe care o dez- iă în alte două lucrări, pentru definirea i cadru cu adevărat științific.

Prin cercetări personale, autorul urmă- e să elucideze diferite probleme de me- ologie școlară ; însăși lucrarea de față acest obiectiv.

Dialogul s-a dovedit în toate timpurile instrumentul cel mai eficace pentru dez- areea gândirii și descoperirea adevărului — la Socrate și Platon la filozofii Descar- Spinoza, Leibniz —, culminând astăzi cu oda dialectică.



GILBERT LEROY

Profesor la Universitatea muncii (Charleroi)
și la Școlile normale secundare din Mons

NETCOP 1974

DIALOGUL ÎN EDUCAȚIE

Prefață de **PIERRE VANBERGEN**

Traducere :

prof. emerit dr. **VICTORIA C. PETRESCU**

prof. de limba franceză **ELVIRA BALMUȘ**



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI-1974

Traducerea a fost făcută după :

GILBERT LEROY

LE DIALOGUE

EN ÉDUCATION

© 1970 Fresses Universitaires de France

Redactor : Sena Stănescu

\ Tehnoredactor : Petre Nazăru

Grafician copertă : Constantin Guluță

P R E F A Ț Ă

Cartea domnului Leroy se impune atenției noastre prin mai multe calități.

Felul cum abordează problemele puse de reforma învățămîntului este captivant.

Plecînd de la ipoteza că dialogul are un rol important și revelator în sistemul pedagogic, el precizează, pe baza unui bogat material de observare, natura dialogului practicat cel mai frecvent în învățămîntul belgian și analizează concepția obiectivelor educative a misiunii profesorului și a îndatoririlor elevului, care decurg din ea.

Apoi își extinde reflecțiile și, sprijinindu-se pe datele actuale ale psihologiei și ale psihosociologiei, desprinzînd tendințele evoluției societății noastre, încearcă să schițeze o nouă didactică.

În felul acesta, plecînd de la fapte concrete, oferă un material bogat reflecțiilor și discuțiilor noastre.

Încă de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, societatea noastră modernă a fost obligată să organizeze și să reglementeze instrucția și educația : a fost așadar nevoită să înlocuiască un sistem de învățămînt sau, mai curînd, sisteme de învățămînt. Societatea secolului al XIX-lea, a cărei clasă dominantă urmărea stabilitatea și ierarhizarea funcțiilor și a claselor, a organizat un învățămînt fracționat și închis, divizat în compartimente bine separate, între care comunicațiile erau grele, dacă nu chiar interzise, avînd fiecare o finalitate specifică, considerată de cele mai multe ori incompatibilă cu finalitatea altor feluri de învățămînt.

De aici provine soluția de continuitate între învățămîntul primar și învățămîntul secundar, între ceea ce numim astăzi învățămînt secundar ciclu scurt și învățămînt secundar ciclu lung, între o bună parte a învățămîntului secundar și a învățămîntului superior ; tot de aici provin despărțirile verticale între pregătirea numită generală, pregătirea tehnică și pregătirea profesională, între învățămîntul pentru băieți și învățămîntul pentru fete.

Evoluția actuală ajunge la repunerea în discuție a barierelor și a ierarhiilor.

Muncitorii și funcționarii tind să devină și unii și alții tehnicieni, avînd nevoie atît de o pregătire „generală“, cît și de una „tehnică“ ; diversificarea calificărilor după o scară ale cărei trepte

se înmulțesc, dar se apropie, face ca delimitările dintre clase să fie mai puțin nete.

Asistăm, așadar, de mai bine de douăzeci de ani la transformări de structură, care urmăresc să suprimă compartimentările orizontale și verticale dintre diferitele nivele și tipuri de învățământ. Lucrul acesta nu împiedică pe profesori să-și pună probleme grave, care le cauzează unele nedumeriri. Tendința nouă se manifestă mai ales sub aspectul ei etic (egalitatea șanselor) și rareori în dimensiunea sa socială, așa fel încît pedagogii nu propun prea des reforme în profunzime ale programelor și ale metodelor. Mișcarea conduce mai curînd spre o asimilare cu sistemul considerat cel mai prestigios, care a avut drept rezultat ca voința deliberatoare a selecției să fie înlocuită prin obsesia nivelării. E caracteristic faptul că se vorbește mereu de „promovarea” învățămîntului tehnic și că acesta a generalizat metoda socratică (luată din învățămîntul „general”), într-un învățămînt care ar trebui să se sprijine, prin definiție, pe concret.

Dificultățile provin din faptul că învățămîntul, ca orice instituție, își creează structuri — pornind de la opțiuni (explicite sau, de cele mai multe ori, din nefericire, implicite) de ordin social, politic, etic —, structuri, tinzînd să se perpetueze chiar atunci cînd condițiile care le-au dat naștere s-au schimbat.

Pe baza acestui fapt, putem face o serie de constatări, în fond elementare, dar prea des neglijate în discuțiile noastre.

Așa, de pildă, trebuie să distingem nei două tipuri de reforme: unul care urmărește să perfecționeze instituțiile și procedeele pentru a realiza mai bine obiectivele fixate: altul care propune să modifice structurile și metodele, întrucît obiectivele alese diferă de acelea urmărite de sistemul existent.

Orice reformă a primului tip (pe care o putem numi reformă de adaptare) ține numai de pedagogie, pentru că este o problemă tehnică, a cărei soluționare poate fi lăsată pe seama experților, în timp ce orice reformă a celui de-al doilea tip (pe care am putea-o numi reforma fundamentală) pune de la început o problemă etică, care implică intervenția întregii societăți.

O reformă care s-ar mărgini să aducă numai îmbunătățiri tehnice unui sistem nu poate fi de nici un folos, dacă adevărata problemă nu constă în a permite acestui sistem de a funcționa mai eficace, ci de a construi un altul mai bine adaptat necesităților noi.

Reacția pedagogilor, cînd observă o criză a învățămîntului, constă adesea în propunerea unor inovații tehnice: mijloace audio-vizuale, învățămînt programat, munca în echipă, moduri noi de apreciere etc., care, în general, nu se întregesc efectiv în sistem,

dar sînt admise de acesta și servesc în realitate la întărirea pedagogiei tradiționale. Pedagogii ar trebui să-și sprijine studiul nu pe o analiză pedagogică, ci pe una sociologică și să se întrebe dacă obiectivele (conștiente sau inconștiente) ale sistemului mai concordă încă cu exigențele societății și aspirațiile oamenilor.

Meritul esențial al cărții domnului Leroy constă, după părerea mea, în faptul că situează problema la nivelul cuvenit, adică al opțiunilor și al obiectivelor.

El insistă, pe drept cuvînt, asupra necesităților pentru didactică de a se sprijini în primul rînd pe „axiologie educațională, care să indice direcția ce trebuie dată dezvoltării copilului”¹.

Dacă, la capătul demonstrației sale, trebuie să admitem că înseși datele științifice aduse de psihologie și de psihosociologie duc cu greu la o reinnoire adevărată a programelor și metodelor, nu trebuie oare să ne convingem că acest fenomen nu se poate datoră numai cadrelor didactice — care, desigur, nu constituie o categorie profesională mai puțin informată, nici mai puțin conștiințioasă decît altele — ci rezultă în bună parte dintr-o inaptitudine a sistemului de a integra aportul științelor, care trebuie să furnizeze elementele de bază ale pedagogiei?

Explicația o găsim în faptul că problema este, în primul rînd, de ordin social și că societatea noastră occidentală nu a reușit să-și creeze structuri, care să permită o confruntare rațională a punctelor de vedere în materie de educație și o determinare conștientă a obiectivelor.

Lipsa acestei lămuriri pe căi structurate și colective ne obligă să abordăm problema cu mijloace artizanale ; scriem și discutăm mult, dar în lipsa unui loc, unde să se poată concentra datele și ideile și în lipsa unor legături care să le transmită mai departe, concepțiile noi nu pot intra în conștiința colectivă, nici chiar în categoria specializată a profesorilor.

Cu toate eforturile de renovare, multiplicare din toate părțile (în mod, de altfel, destul de anarhic), sistemul belgian de învățămînt rămîne bazat în mare măsură pe o serie de opțiuni și de concepții științifice sau filozofice, concepții aparținînd societății dinainte de 1914.

Analizînd unul din mijloacele pedagogice esențiale ale acestui sistem, Leroy arată cu competență că a dezvoltat un ansamblu coerent de metode și de tehnici.

O societate care se considera stabilă și care se voia ierarhizată, care era convinsă că a atins un fel de stabilitate în ceea ce pri-

vește instituțiile politice, raporturile sociale, sistemul de valori ; o știință sigură de principiile și cunoștințele sale ; un amestec destul de curios, e drept, de realism platonician (conform căruia e de ajuns de a prezenta concepte clare pentru ca inteligența să le asimileze) și de empirism asociaționist (din care decurge o separare între realitate și facultățile intelectuale) —, toate acestea implicau în mod logic această pedagogie a transmiterii unei culturi închise și a unei științe constituite. Observînd această pedagogie, Leroy îi desprinde tehnicile, studiînd conținutul unor dialoguri elaborate în esență din întrebări restrînse, prin care profesorul își impune felul său de a observa și analiza realitatea, conduce elevii pe căi alese de el într-un ritm pe care el îl determină și spre un scop necunoscut de elevi, menținîndu-i, conform acestei pedagogii, într-o situație de dependență și de iresponsabilitate.

Dimpotrivă, o societate în curs de evoluție rapidă, confruntată cu ieșirea din uz a anumitor cunoștințe și tehnici, și a cărei știință se bazează pe principiul revizuirii permanente, în care exigențele de mobilitate și de calificare profesională cresc fără întrerupere, cere disponibilitate, aptitudine pentru schimbare, capacitate de repunere în discuție și de găsirea noului ; unei școli noi îi trebuie o pedagogie a descoperirii, care să fie operațională, relațională și diferențială.

Lucrarea lui Leroy are marele merit de a plasa reflecția pedagogică într-un cadru global, la care trebuie să participe obiective sociale, opțiuni etice, mijloace didactice și sistemul administrativ.

El ne vorbește mult despre tehnicile noi : cercetare, activitate exploratoare, organizarea muncii elevului de către el însuși, evaluarea propriilor sale demersuri, stabilirea de relații de schimb între elevi, elaborarea de către aceștia a unor concepte, adoptarea de către profesor a unui comportament „integrator“, care să stimuleze maturizarea și spiritul de responsabilitate, antrenarea elevilor în a pune întrebări și în a formula probleme de rezolvat, în a elabora ipoteze, a le verifica, în structura cunoștințelor.

Are însă grijă să le pună în lumină, să le dea o semnificație, prezentîndu-le ca mijloace care trebuie puse în serviciul unei pedagogii, după ce-și va fi redefinit obiectivele sale în funcție de calitățile pe care oamenii de mâine vor trebui să le posede, pentru a rezolva problemele grele impuse de viața lor personală și de cea colectivă.

Putem, deci, cu toții să folosim faptele pe care le cercetează și reflecțiile pe care le dezvoltă autorul.

PIERRE VANBERGEN

RELAȚIA PEDAGOGICĂ ȘI DIALOGUL ÎN CENTRUL DIDACTICII

Epoca noastră pune în discuție pedagogia școlară și în special relațiile concrete care se stabilesc între profesori și elevi în cursul lecțiilor.

Contestatarii școlii, care doresc ca aceasta să ocupe adevăratul ei loc în formarea cetățenilor, nu reclamă ei oare cu insistență dialogul și participarea, adică o modificare fundamentală a relației pedagogice în cadrul instituțiilor de educație conduse democratic?

Problema se află în centrul studiului prezentat în lucrarea de față. În acest scop, ne propunem să facem sinteza informațiilor obținute prin analiza dialogului între personalitățile implicate în activitățile școlare. Cele mai multe din datele prezentate de noi sînt luate din psihologia genetică și din psihologia socială, din cercetările destul de recente cu privire la relațiile umane din diverse întreprinderi, ca și din cîteva experiențe pedagogice efectuate de promotorii unei reînnoiri și extinderi a tehnicilor pedagogice. Aceste informații vor părea uneori cu totul insuficiente pentru a stabili o analiză și o critică a celor cîteva tehnici pedagogice curente; e drept că studiul științific al relațiilor umane a fost abordat de prea puțin timp de către psihologia socială; pentru ca să se fi putut face pînă acum o sinteză rațională *a fortiori* nu dispunem decît de cercetări destul de fragmentare și cu puține referiri la aplicarea lor în domeniul școlar.

Totuși, sperăm să arătăm cum convergența tuturor aporturilor este deja suficientă pentru a formula ipoteza că *o didactică poate să se sprijine pe interacțiunile și relațiile interpersonale puse în joc de practica de predare.*

Apelul la relațiile pedagogice, întemeiate pe dialog, reiese foarte clar din moțiunile și revendicările din lunile mai-iunie 1968.

„Care a fost atunci elementul dominant al acestei izbucniri brusce de contestare care se furișase de atît de mult timp în sufletul copiilor noștri?”,

se întreabă J. Wittwer.

Pentru el :

„Faptul major intens, susținut, repetat, iradiant și nu numai la studenți, a fost solicitarea vehementă și dezlănțuită a faimosului dialog“¹.

Hameline și Dardelin observă că :

„Tendința de a dialoga, necesitatea schimbului și comunicării de idei apar ca una din valorile cheie ale mentalității moderne“².

„O sarcină educativă importantă va fi deci aceea de a învăța să comunici, de a schimba idei, de a înțelege, de a se exterioriza“³.

Ne-am pus deci întrebarea cu privire la natura și valoarea dialogului, care se stabilește efectiv și concret în școli între profesori și elevi. Într-adevăr, se știe că profesorii predau punând întrebări elevilor lor. Este aici vorba de un adevărat dialog ? Ce reprezintă dialogul în domeniul metodelor de învățare ale școlărilor ?

Dacă ne limităm la o descriere superficială, ne vom mulțumi să spunem că există dialog din momentul în care mai mulți oameni vorbesc între ei, comunică unul cu altul, dau și primesc. Dialogul înseamnă un schimb de informații, o comunicare bilaterală.

„A dialoga înseamnă să admitem că cei doi interlocutori pot să învețe ceva unul de la altul“,

scrie Yves Roger.

„Nu numai informațiile științifice sînt utile în relația pedagogică“.

Într-adevăr, clasa este locul unei întâlniri umane, al unei interacțiuni psihosociale, prin care personalitățile acționează unele asupra altora și se stimulează reciproc ; după cum s-a remarcat adeseori, schimburile verbale care marchează întâlnirea trebuie să angajeze personalitățile mai profund, nu numai pe plan intelectual. În consecință, poate didactica să se limiteze numai la analiza comunicării ca schimb intelectual ? Nu trebuie să considere relațiile interpersonale și sub aspectul lor afectiv ?

¹ J. Wittwer, *Pour une révolution pédagogique* (Pentru o revoluție pedagogică), Paris, Ed. Universitaires, 1968, p. 185.

² Hameline et Dardelin, *La liberté d'apprendre* (Libertatea de a învăța), Paris, Ed. ouvrières, 1967, p. 61.

³ A. Gille, *Aperçu général de la problématique de la formation sociale* (Privire generală asupra problematicei formării sociale), text multiplicat, 1965.

Vom extinde deci ideea de dialog prezentînd o dialectică pedagogică, care ar îngloba nu numai schimburile în muncă, ci și relațiile afectiv-sociale cu tensiunea lor emoțională.

Cu riscul de a ne repeta, vom preciza ideea propunînd o definiție : un dialog este autentic, dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimîndu-și cu sinceritate, — pentru că se simte aprobată — emoțiile, ideile, experiențele, acceptînd în totul sentimentele, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperînd cu ceilalți într-o căutare comună.

Psihologii educației cred că numai o asemenea angajare totală este capabilă să modifice personalitatea, făcînd-o să se depășească, să realizeze schimbări profunde în gîndire și atitudini.

Obiectivul esențial al studiului nostru este de a verifica dacă examinarea problemelor de predare și învățare poate fi lămurită analizînd dialogul școlar, așa cum este realizat în practica curentă.

Pe planul practicii de predare, cercetarea noastră urmărește deci să determine adevăratul aspect al relației obișnuite în clasa tradițională și să evalueze valoarea educativă a acestei relații. Pe plan teoretic, ipoteza noastră ne conduce la includerea în domeniul didacticii a relațiilor afectivo-sociale care se stabilesc într-o clasă.

Ce cale vom urma noi în acest studiu ?

În timp ce unii autori pornesc de la date sociologice și psihologice pentru a coborî la nivelul metodelor și tehnicilor școlare, noi vom pleca de la practica de predare pentru a ajunge la sistemul pedagogic în care aceasta se încadrează.

Mai întîi, vom analiza „dialogul” școlar tradițional și, încercînd să-l interpretăm și să-l explicăm, vom desprinde sensul dialecticii tradiționale.

Apoi, vom cerceta condițiile psihopedagogice ale unui dialog școlar autentic, axat pe procesul de învățare al elevilor și pe dezvoltarea personalității lor.

Vom încerca să descoperim dimensiunea psihosocială a pedagogiei, arătînd rolul pe care-l au relațiile interpersonale în acțiunea psihoeducativă și în contribuția funcțională a activităților școlare ; acțiunile de predare ale profesorilor, ca și acțiunile de învățare ale elevilor, fiind influențate de „moralul grupului, ca și de natura relațiilor întreținute cu ceilalți membri ai grupului, ne vom fixa atenția asupra rolului profesorului în grupul de elevi și asupra relațiilor dintre elevi.

Dacă pedagogia a lăsat în umbră prea mult timp acest punct de vedere psihosocial, aceasta se explică prin faptul că ea a pus mai întîi accentul numai pe acțiunea profesorului, pe conținutul

predării sale și pe tehnicile sale pedagogice ; mai târziu, reacționînd împotriva acestui punct de vedere unilateral, pedagogia s-a îndreptat spre învățarea elevilor privită ca o activitate independentă. Dimpotrivă, cercetarea unei dialectici între acțiunile educatorilor și reacțiile elevilor în activitățile în care clasa este partenera profesorului, nu apărea deloc în mod clar printre problemele de didactică ; era mai curînd considerată ca fiind numai de domeniul psihologiei.

În cele ce urmează vom examina dacă didactica, care s-a preocupat în primul rînd de reglementarea practicii de predare și s-a reînnoit recent cercetînd condițiile cele mai favorabile învățării, n-ar putea să lărgască și să aprofundeze analiza situației pedagogice integrînd în același studiu relațiile dintre predarea (*teaching*) profesorului, pol al didacticii tradiționale și învățarea (*learning*) elevului, centru de interes al pedagogiei moderne.

O astfel de orientare a pedagogiei corespunde unei descentralizări a activității școlare, prea adesea axată pe două valori absolute, predarea profesorului sau învățarea elevului și în paralel țin-tește să privilegieze.

„valorile dialogului și ale participării, în care se armonizează intervenția reală a profesorului cu inițiativa reală a elevului, profesorul ajutînd elevul să-și însușească drumul său propriu, posibilitatea sa proprie de a-și croi un drum”¹.

Sperăm să arătăm astfel cum luarea în considerare a punctului de vedere psiho-social permite să se reînnoiască practica pedagogică fără să suprime intervenția profesorilor.

¹ G. Snyders, *La non-directivité (Lipsa de îndrumare)*. În : *Enfance*, Paris, 1968, nr. 5, p. 338.

DIALOGUL ȘCOLAR ESTE EL AUTENTIC ?

CAPITOLUL I

CONSIDERAȚII GENERALE ASUPRA PROBLEMEI

„...Sînteți liberi, alegeți, adică inventați...”¹

Dintre obiectivele care trebuie să stea în atenția școlii actuale, responsabilii politici, sociali și economici pun accentul cu deosebită insistență asupra formării personalității autonome, pregătită să gîndească și să acționeze prin luarea de inițiative. Această idee, exprimată în mod atît de vag, are ea oare o influență reală la nivelul practicii de predare ?

G. Snyders expune problema pedagogică cu mai multă precizie în termenii următori :

„Școala noastră are în față mari sarcini de renovare. Preocupările, cercetările sale se manifestă în multiple direcții : raporturile profesori-elevi iau ele oare în considerare în suficientă măsură persoana elevului ca fiind întru totul autentică, adică pe un plan concret, copilul dobîndește posibilitatea de a se exprima, își asigură el un domeniu de opțiune și de responsabilitate² ? Îi învățăm noi pe elevii noștri sau învață ei singuri să devină persoane autonome și libere, capabile de inițiativă³ ?

După părerea dr. Berge :

„Facultățile de inițiativă atît de dezvoltate la cei mici dispar repede cînd nu le dăm posibilitatea să se exerseze și totuși ele pot aduce cel mai

¹ J. -P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme (Existențialismul este un umanism)*, Paris, Nagels, 1964.

² Sublinierea este făcută de noi.

³ G. Snyders, *La non-directivité : Est-ce la bonne direction ? (Lipsa de îndrumare : Este aceasta direcția cea bună ?)*. În : „Enfance“, Paris, noiembrie-decembrie, 1968.

mare serviciu în cursul existenței¹. Și dr. Berge își amintește că adulții sînt foarte încurcați cînd sînt „obligați” să-și aleagă felul de a-și petrece timpul liber, deoarece educația pe care au primit-o îi pune în „imposibilitatea de a face o alegere”.

Psihopatologia a arătat foarte limpede că „echilibrul individului, dinamismul său prezent și viitor se sprijină în primul rînd pe gradul său de autonomie”².

Sociologii moderni scot în evidență schimbările rapide care caracterizează viața actuală atît din punct de vedere social, cît și pe plan științific, tehnic și economic. Ce datorii noi rezultă din aceasta pentru instituția școlară? Cum trebuie să țină seama instituția de ele?

Dacă se admite că numai acționînd înveți a acționa, trebuie să avem în vedere ce formă de acțiune omenească reclamă viața modernă spre a ne face o idee precisă asupra obiectivelor pe care școala trebuie să și le impună pentru a pregăti personalități puternice, capabile să înfrunte realitățile și dificultățile vieții.

Pentru a trăi într-o lume caracterizată prin mutații tehnice și științifice, omul trebuie, într-adevăr, să fie autonom „iar nu conform modelului standard impus de normele epocii”, scrie d-l Mialaret și, prin urmare, se pune problema de a favoriza orice atitudine pedagogică care poate să contribuie la afirmarea personalității, să sporească capacitatea de inițiativă și de decizie³.

Într-o epocă în care orice situație este atît de schimbătoare, atît de instabilă, încît diferă de cele precedente, nu mai este de ajuns să înveți a reproduce și a repeta gesturi sau idei; adesea, contemporanii noștri obligați să-și modifice conduita pentru a o adapta la schimbări, sînt nevoiți să inoveze, să inventeze, să aleagă și să învețe comportamente noi. Se insistă, așadar, ca școala să se străduiască să exerseze imaginația și creativitatea elevilor și să-i stimuleze să ia hotărîri bine gîndite, într-un cuvînt, să provoace în mai mare măsură inițiativa elevilor.

Mișcările contestatare din învățămînt exprimă dorința tinerilor de a participa, adică de a-și lua responsabilități în munca efectuată

¹ Dr. André Berge, *Pour l'éducation nouvelle* (Pentru educația nouă) Nancy, Berger-Levrault, 1968, pp. 54—55.

² Andrey et Le Men, *La psychologie à l'école* (Psihologia în școală, Paris. În Presses Universitaires de France, 1968.

³ G. Mialaret, *La liberté d'apprendre* (Libertatea de a învăța). În: „Les sciences de l'éducation”, nr. 4, 1967.

în comun de profesori și elevi, reclamînd un dialog între cei ce predau și cei care învață.

„Orice demers metodologic este zadarnic, dacă nu se face apel la spiritul de inițiativă, la imaginație, la cercetarea metodică și răbdătoare, la spiritul critic și la obiectivitate”¹,

scrie domnul inspector general Breuse. Numai observînd ceea ce se petrece în clasă, putem evalua în ce măsură școala actuală răspunde acestor deziderate. Este deci necesar să se observe și să se analizeze practicile de predare pentru a încerca să se aprecieze în ce măsură comportamentele pedagogice restrîng sau favorizează autonomia elevilor, extind sau limitează posibilitățile lor de alegere, de invenție și de critică.

În învățămîntul actual, profesorul recurge cît mai puțin posibil, la simpla expunere a cunoștințelor științifice, directivele pedagogice moderne subliniind slăbiciunile acestei tehnici de învățămînt; el crede și pretinde să provoace activitatea intelectuală a elevilor prin *tehnica întrebărilor succesive care duce la răspunsuri, date pe rînd de diverși elevi*.

Care este valoarea acestui model, acestei scheme pedagogice, de care profesorii par atît de încîntați? Ce tip de activitate se provoacă prin acest fel de „dialog”? Numim inițiativă activitatea celui care este capabil să decidă, să propună, să întreprindă spontan, să aleagă el însuși direcția eforturilor și cercetărilor sale. A lăsa o inițiativă elevului, înseamnă a-i acorda posibilitatea de a-și lua răspunderea unui comportament, a-i permite să exprime o idee personală, să aleagă căile de cercetare și de soluționare a unei probleme. Se poate spune că elevul *are inițiativă, dacă poate alege între mai multe răspunsuri valabile, între mai multe căi, între mai multe mijloace și tehnici, între mai multe puncte de vedere, dacă poate orîndui un șir de încercări făcînd alegeri succesive, dacă poate critica și evalua activitatea sa sau pe aceea a camarazilor săi*.

Vom studia deciziile, conduitele de opțiune, pe care munca școlară le permite sau le provoacă.

¹ E. Breuse, *Vers une pédagogie des loisirs juvéniles (Spre o pedagogie a timpului liber al tineretului)*, Ed. de l'Institut de Sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1965, p. 152.

„Putem vorbi de o decizie, scrie F. Bresson, cînd din mai multe răs-punsuri posibile, un subiect trebuie să aleagă unul: conduită de *decizie* și conduită de *opțiune* sînt deci aici sinonime“¹.

Păstrează oare elevul posibilitățile sale de inițiativă, de opțiune, de decizie și de judecată critică? Sau, dimpotrivă, este menținut într-o situație de dependență, obligat să urmeze profesorul pe drumul indicat de întrebările succesive?

Plecînd de la această problemă — opțiune, decizie și inițiativa elevilor — vom nota întrebările puse de profesor și le vom clasifica după gradul de libertate, pe care acestea îl lasă elevului, în explo-rarea și analiza informației și-n elaborarea raționamentului. Vom încerca să vedem dacă inițiativa elevilor variază după discipline, după activități și după tipurile de învățămînt.

Analiza interacțiunii complexe, pe care munca în clasă o pro-voacă între profesor și elevi, este deci centrată pe activitatea intel-lectuală, declanșată prin întrebările profesorului. Atenția astfel axată pe comportamentul profesorului se justifică dacă admitem împreună cu Marie Hughes că

„felul de a proceda al profesorului determină participarea elevilor, libertatea lor de opțiune mai restrînsă sau mai largă și chiar procesele mintale pe care aceștia le folosesc în munca lor“.

Vom examina de asemenea dacă climatul școlar este destul de stimulator ca să ducă la un dialog autentic, să provoace *în partea elevilor propuneri sau întrebări* capabile de a imprima cercetării colective direcții noi, care să nu fie impuse de profesor. Vom vedea dacă dialogul este destul de liber ca să permită *schimburi reciproce între elevi*.

Astfel, începînd cu analiza tehnicii pedagogice cea mai frec-ventă în învățămînt, vom încerca să caracterizăm *interacțiunea dintre profesor și elevi* legînd-o de datele pe care ni le oferă psiho-logia socială; vom continua acest studiu printr-o privire critică asupra modelelor pedagogice obișnuite și a limitelor lor.

În sfîrșit, vom încerca să facem sinteza ideilor, pe care le aduce cercetarea noastră pentru a lămurii, pe de o parte, practica de pre-dare, iar pe de alta, pentru a ilustra o concepție a didacticii.

¹ F. Bresson, *Les décisions (Deciziile)*. În: Fraisse et Piaget, *Traité de psychologie expérimentale (Tratat de psihologie experimentală)*, Presses Universitaires de France, Paris, (fascicul VIII), p. 221.

În prezentarea acestui studiu, ne vom referi pe rînd la *cerșetarea de informații* prin analiza și observarea dialogului școlar, la *studiul critic al acestor informații*, care va cuprinde analiza calitativă a cîtorva exemple și analiza statistică a întrebărilor, urmată de studiul distribuirii întrebărilor și răspunsurilor. *Vom interpreta* modelul pedagogic studiat printr-o analiză psihosocială a tehnicii interogative și, în sfîrșit, vom încerca *să răspundem la întrebarea* pusă printr-o apreciere a tehnicii interogative.

Tehnica adoptată pentru studiul dialogului școlar își are limitele sale. Mărginindu-se la analiza schimburilor verbale, neglijăm manifestările neverbale prin care se mai realizează ceea ce Mauco numește „dialogul manifestărilor inconștiente“ ale profesorului și ale elevilor.

ANCHETĂ ASUPRA DIALOGULUI ȘCOLAR

I. CULEGERE DE INFORMAȚII

Pentru a aduna documentarea necesară acestui studiu, am recurs la înregistrarea narativă cu privire la tot ceea ce profesorii și elevii spun și fac în clasă în timpul lecțiilor predate la primul ciclu al învățămîntului secundar¹. Doi observatori, lucrînd în echipă, au notat, unul tot ceea ce spune și face profesorul, celălalt ce spun și fac elevii în desfășurarea lecției, în așa fel, încît după lecție să poată reconstitui și analiza interacțiunea profesori-elevi. N-a fost cu puțință să se înregistreze nici gesturile, nici mimica participanților, dar accentul fiind pus aici pe schimburile rezultate din *comportamentele verbale*, absența acestor date nu pare esențială. Într-adevăr, obiectul prezentei cercetări este modul în care funcționează activitățile școlare mai mult decît ecoul lor afectiv.

În cea mai curentă formă de învățămînt, directivele date și întrebările puse de profesor stimulează activitatea intelectuală a elevilor. De aceea, am clasat întrebările puse de profesor în funcție de libertatea pe care o acordă ele pentru a face mai obiectivă evaluarea noastră cu privire la inițiativa elevilor.

Printre aceste întrebări vom distinge pe acelea care cer un singur răspuns valabil, fără nici o posibilitate de alegere și de inițiativă. De pildă, cînd un profesor cere să se enunțe valoarea sumei unghiurilor unui triunghi sau regula privind acordul participiului trecut fără auxiliar (reguli cunoscute de elevi), dacă le cere să exprime o cantitate sau o proporție, elevii nu au posibilitatea de a-și orienta liber cercetarea, singura lor libertate constînd în forma și mijloacele de expresie. Profesorul așteaptă o singură idee, o singură informație, o singură valoare, un singur răspuns, de care va lega întrebările următoare. Bineînțeles, prin răspuns nu înțelegem numai o judecată finală, ci ansamblul judecăților la care recurge elevul, cînd i se dă un ordin sau i se pune o întrebare.

Elevii dispun de posibilități de inițiativă mai largi atunci cînd întrebarea permite alegerea între răspunsuri la fel de valabile, dar diferite din punct de vedere al fondului, dacă întrebarea le lasă inițiativă în formularea judecăților, dacă li se cere să folosească

¹ Elevi în vîrstă de la 11—12 pînă la aproximativ 16 ani.

opiniile, interesele, gusturile lor ; întrebările sînt tot atît de clare cînd li se cere să aleagă faptele, să le compare, cu scopul de a controla o idee sau de a elabora o lege, fără a-i constrînge să exprime numai ideea pe care o așteaptă profesorul. Astfel, cînd li se indică să descopere proprietățile diagonalelor dreptunghiului sau să cerceteze într-o biografie evenimentele însemnate din viața unui român, dintr-un anumit punct de vedere, elevul interogată poate să-și aleagă calea, mijlocul și ordinea judecăților sale.

Pe scurt, scopul studiului nostru este de a deosebi întrebările *limitate* sau *închise*, care nu admit decît un singur răspuns valabil, de întrebările *cuprinzătoare* sau *deschise*, la care se poate răspunde printr-o alegere din idei multiple și diferite, după posibilitățile, interesele, nivelul de dezvoltare ale fiecărui elev.

Vom întîlni de asemenea întrebări care servesc numai să stimuleze elevul în căutarea răspunsului, să-l îndemne să se exprime mai amplu, cu mai multă precizie și corectitudine, fără a impune gândirii sale o anumită direcție ; așa sînt, de pildă, intervențiile profesorului : «Ce vrei să spui?» sau «Exprimă-te mai clar» sau «Continuă», «Pentru ce?», «Pe urmă?» ; vom vorbi aici de întrebări *stimulatorii*.

Pentru a deosebi diferitele tipuri de întrebări, trebuie deci să știm dacă profesorul acceptă răspunsuri exprimînd diverse soluții sau dacă nu admite decît un singur răspuns, o idee determinată. De remarcat că această deosebire n-are nici o legătură cu claritatea și precizia întrebărilor : o întrebare poate fi în același timp cuprinzătoare și precisă ; cum ar fi întrebarea : «Cunoașteți o relație existentă între pătrat și celelalte patrulatere — dreptunghi, romb și paralelogram?» care este cuprinzătoare deoarece implică o serie întreagă de căutări și de alegeri succesive, fiind totodată clară și precisă, întrucît datele pe care le aduce sînt suficiente pentru a evita orice echivoc.

Printre întrebările și directivele cele mai limitate¹ pentru elev sînt deci acelea care cer un singur răspuns acceptabil, fără altă posibilitate de alegere decît între o eroare și un răspuns valabil ; ele reduc reacțiile elevului la căutarea acelui răspuns unic, așteptat de profesor. Alegerea mijloacelor de expresie este ea însăși limitată prin situația școlară în care s-a pus întrebarea : conform deprinderilor școlare, răspunsul comportă în general o singură frază, care, cîteodată, reia chiar termenii întrebării ; rareori elevul spune pe larg punctul său de vedere, fiindcă știe din experiență că profe-

¹ Ceea ce nu înseamnă că sînt și cele mai grele, dimpotrivă chiar.

sorul aşteaptă un răspuns concis, care să nu dea altă informaţie decât aceea la întrebarea pusă.

Să dăm un exemplu de întrebări puse în cursul unei lecţii de matematici :

<i>Profesorul</i>	<i>Elevii</i>
Scriu a^2 şi $a \cdot a$	
1. Ce reprezintă a^2 ?	R. $a \times a$.
2. Ce reprezintă $a \cdot a$?	R. $a \times a$.
3. Deci ?	R. Aceste două expresii sînt egale.
Scriu $3 a^2$ şi $(3 a)^2$	
4. Ce reprezintă $3 a^2$?	R. $3 \times a^2$.
5. şi a^2 ?	R. Este $a \times a$.
6. Deci, ce valoare are $3 a^2$?	R. $3 \times a \times a$.

<i>Profesorul</i>	<i>Elevii</i>
Să luăm $(3 a)^2$	
7. Ce reprezintă $3 a$?	R. Este un produs.
8. Cum se ridică la putere un produs ?	R. Se ridică fiecare factor la putere.
9. Deci ce înseamnă $(3 a)^2$?	R. $3 \times 3 \times a \times a$.
10. Concluzia ?	R. Cele două expresii nu sînt egale.

Observăm că toate întrebările de mai sus sînt limitate sau închise în sensul că fiecare cere un singur răspuns valabil, că impune o singură judecată, o singură cale de comparaţie, că nu lasă nici o libertate de alegere, de decizie, de invenţie.

Pentru a dirija mai de aproape judecata elevilor, aceste întrebări înguste se succedă şi se înlanţuie, fiecare restrîngînd opţiunea elevilor, pe măsura desfăşurării lecţiei.

Întrebările înguste, adesea legate între ele, formează un lanţ, care încătuşează gîndirea elevului fără a-i lăsa nici o posibilitate de diversiune, de alegere, de decizie ; drumul trasat de această serie de întrebări este unic şi impus elevului şi acesta nu poate fi evitat ; dacă se depărtează de el, este readus pe calea impusă prin noi întrebări limitative ale profesorului.

Sucesiunea întrebărilor înguste stimulează clasa să progreseze în înţelegerea unor cunoştinţe, după o schemă prestabilită de profesor. Elevul, deci, n-are nici iniţiativa, nici responsabilitatea de a căuta şi alege o cale către un anume scop : aceasta este trasată de lanţul întrebărilor închise, care jalonează mersul gîndirii.

În ceea ce privește exemplul relatat mai sus, vedem că s-ar fi putut provoca o judecată a elevului, punându-i întrebări mai cuprinzătoare, mai extinse, ca de pildă :

«Compară $3a^2$ și $(3a)^2$ și justifică-ți clar concluzia».

Asemenea întrebări sau directive lărgite nu fac parte dintr-un lanț de întrebări sau de directive care conduc gândirea elevului ; ele îi lasă alegerea căii de căutare și responsabilitatea de a elabora raționamentul. Asemenea întrebări ar putea conduce pe diferiți elevi la mai multe răspunsuri, pe mai multe căi diferite.

Pedagogia tradițională pare deci că vrea să conducă toți elevii pe aceleași drumuri și să supună toate mințile la aceleași reguli. Ea îi învață mai mult să reproducă și să imite decât să inventeze sau să părăsească drumurile bătătorite.

II. STUDIU CRITIC AL MATERIALELOR DOCUMENTARE CULESE

Să luăm ca prim exemplu un extras dintr-o lecție de științe economice, consacrată bonului de descărcare, chitanței și adeverinței de primire și care se adresează elevilor de 15 sau 16 ani, avînd sub ochi documentele analizate :

Profesorul

Elevii

La 6 februarie 1967, dl. Sevrin se duce la dl. Lejeune pentru a plăti factura pe care a primit-o chiar în acea dimineață prin poștă.

1. Ce face dl. Sevrin la 6 febr. ?
2. Odată datoria plătită, credeți că dl. Sevrin se va întoarce acasă fără a face altă formalitate ?
3. Nu. Ce va cere de la creditorul său ?
4. Sub ce formă se prezintă această dovadă de plată ?
5. În ce loc se inserează dovada de achitare și prin ce formulă ?

R. Plătește factura.

R. Nu.

R. Va cere o dovadă de plată.

R. O formulă scrisă de creditor.

R. Prin formula «achitat».

Data, semnătura creditorului¹.

¹ Răspunsul unui înlocuitor.

Reluați o factură și achitați-o.

6. Care sînt persoanele care intervin ?
7. Care este operația ce duce la eliberarea dovezii de plată ?
8. Ce face creditorul după plată ?

R. Furnizorul și clientul. Adică, creditorul și debitorul.

R. Cînd debitorul plătește factura.

R. Atunci creditorul înmînează factura achitată.

Cu multă dibăcie, printr-o succesiune de întrebări limitate, profesorul conduce clasa la enunțarea tuturor informațiilor pe care le posedă și care vor permite să se efectueze fără șovăială, compararea celor două documente : chitanța și adeverința de primire. De la un capăt la altul, profesorul are inițiativa și responsabilitatea cercetării, pe care deci o conduce într-un stil impus de el : *practic, el determină clasa să spună ceea ce ar fi spus el însuși.*

Să luăm un al doilea exemplu dintr-o lecție consacrată tehnicii algebrice a rezolvării ecuațiilor.

Profesorul

Elevii

$$15(x-1)=75-20(x+1)$$

1. Ce am scris pe tablă ?
2. Ce diferență există între această ecuație și exercițiile precedente ?
3. Care e prima operație de făcut la ecuație ?
4. Faceți-le.
5. Ce trebuie să facem acum ?
6. $75-20(x+1)$: Este o ecuație ? De ce ?
7. Să trecem la rezolvare.
8. Să comparăm cu ceea ce am
9. Să punem parantezele mai sus. avut «mai sus»¹.
Sîntem obligați să le punem ?

R. O ecuație.

R. Este o multiplicare cu mai multe produse.

R. Înmulțirile.

R. $15x-15=75-20x-20$.

R. Vom regrupa termenii cu x și pe cei liberi.

R. Nu este o ecuație, fiindcă nu există al doilea membru.

R. $75 - (20x+20)$.

R. Aici avem paranteză, însă la ecuația de sus nu există¹.

R. Da, fiindcă trebuie să schimbăm semnele dacă avem semnul „minus“ înainte.

¹ Cităm textual.

10. Deci, le vom pune totdeauna pentru a nu le uita cînd sînt absolut necesare.

$$\begin{aligned} R. \quad 15x - 15 &= 75 - 20x - 20 \\ 15x + 20x &= 75 - 20 + 15 \\ 35x &= 70 \end{aligned}$$

$$x = \frac{70}{35} = 2$$

11. Să continuăm ! Ce facem ?

$$3 - x(x - 6) = 29 - (x - 4)(x + 4).$$

$$\begin{aligned} R. \quad \text{Trebuie să facem verificarea} \\ 15(2 - 1) &= 75 - 20(2 + 1) \\ 15 &= 75 - 60 \\ 15 &= 15 \end{aligned}$$

12. Cîte semne de înmulțit sînt ?

R. Două.

13. Unde ?

R. Înaintea lui $(x - 6)$ și între $(x - 4)$ și $(x + 4)$.

14. Ce facem acum ?

$$\begin{aligned} R. \quad 3 - (x^2 - 6x) &= 29 - (x^2 - 4x + 4x - 16) \\ 3 - x^2 + 6x &= 29 - x^2 + 4x - 4x + 16 - \\ - x^2 + 6x + x^2 - 4x + 4x &= 29 + 16 - 3. \end{aligned}$$

15. Nu este nimic care vă supără ?

R. Termenii în x^2 ; unul este $+x^2$ și unul $-x^2$.

16. Continuați !

$$R. \quad 6x = 42$$

$$x = \frac{42}{6} = 7.$$

Trebuie să remarcăm că unele întrebări, care în aparență lasă o posibilitate de inițiativă elevilor, au în fond un caracter de constrîngere tot atît de mare ca și celelalte. De pildă, întrebarea : «Ce vom face acum?» apelează la unica metodă învățată și nu lasă elevilor nici o posibilitate de alegere. «Ce vom face acum?» propune elevilor să verifice soluția găsită, recurgînd la o metodă cunoscută și unică. Activitatea elevilor este așadar condusă de la început pînă la sfîrșit de întrebările și directivele profesorului. Să mai notăm că în ambele lecții examinate, este vorba de activități care reclamă în esență reproducerea cunoștințelor și metodelor deja cunoscute. Cu atît mai mult, s-ar putea obiecta, e nevoie să se lase mai multă inițiativă elevilor.

Să urmărim acum o lecție consacrată adunării monoamelor asemănătoare.

Să se efectueze $(7 + 4 + 3)a^2b$.

1. Ce operație este necesară ?

R. Să facem produsul unei sume prin factorul literal a^2b .

2. Cum se procedează pentru a înmulți suma cu factorul literal ?
3. Nu, ați studiat o regulă cu privire la produsul unei sume cu un număr.
4. Ce se obține ?
5. Ce nume poartă termenii din această sumă (expresie) ?
Citiți egalitatea de-a-ndoaselea !
6. Ce s-a întâmplat ? Ce regulă trebuie aplicată ?
- R. Se face suma, pe urmă produsul.
- R. Se înmulțește fiecare termen al sumei cu acest număr și se adaugă produsele, respectînd regula semnelor.
- R. $7a^2b + 4a^2b + 3a^2b$.
- R. Sînt termeni asemenea.

Elevii au fost foarte surprinși văzînd unde ajung prin operația care li se impunea ; într-adevăr, metoda este contrară principiului de simplificare a calculelor. Neshiind unde putea să-i ducă raționamentul, elevii n-au luat parte activă. Cunoașterea scopului de atins este, pe drept cuvînt, absolut necesară pentru a provoca inițiativa în cercetare. Aici, întrebările, ducînd la operațiile succesive, au indicat pas cu pas linia conducătoare. Clasa a fost astfel menținută într-o situație de dependență și lipsă de responsabilitate în tot timpul căutării soluției.

Să examinăm acum, cum sînt rezolvate problemele pentru a vedea la ce formă de invenție recurge practica tradițională în fața unei situații, care cere construcția unei soluții originale.

Este vorba să-l facem pe elev să se depășească, rezolvînd propriile sale probleme atît pe planul adaptării la lumea materială, cît și pe acel al integrării sociale. Vom spune, așadar, împreună cu Dewey¹ că, în această situație, pentru profesor a dialoga înseamnă a accepta să plece de la problema pe care elevul și-o pune — chiar dacă îl determină să-și pună anumite probleme în momentul cînd este destul de matur ca să le rezolve² —, înseamnă deci să renunțe a-l face să urmărească un raționament elaborat independent de el, un raționament inventat de adult și care îi este impus.

Lecția care urmează, predată în clasa a patra a învățămîntului tehnic secundar (elevi în vîrstă de aproximativ 15 ani) începe printr-o problemă verbală, în care elevul găsește enunțate, într-o ordine logică, datele succesive ale problemei, ca și necunoscuta.

¹ J. Dewey, *How we think (Cum gîndim)*, Boston, Heath, 1910.

² Ceea ce noi adăugăm formulei lui Dewey.

„Un unghi exterior este de 30° , el determină pe circumferință două arce, dintre care unul este dublul celuiilalt. Calculați valoarea lor”.

Profesorul

Elevii

Citește ceea ce am scris pe tablă !

Elevul citește enunțul.

1. Ce trebuie să facem acum ?
2. Ce fel de desen ?
3. Ce trebuie să indic pe figură ?
4. Ce trebuie să facem acum ?
5. Dictează-mi ipoteza !
6. Și mai departe ?
7. Dictează !

- R. Un desen.
 R. O circumferință și un unghi exterior.

 R. $\widehat{BAD} = 30^\circ$.
 R. Să scriem ipoteza
 R. Circumferința (O, R).
 $\widehat{A} = 30^\circ$.
 $CE = 2 \times BD$.
 R. Concluzia.
 R. $CE = ?$
 $BD = ?$

Prin aceste întrebări succesive, care cer un singur răspuns valabil, foarte limitat, foarte scurt, profesorul a făcut deci pe elevi să analizeze problema, dar direcția analizei le scapă, deoarece fiecare element al problemei este introdus prin întrebări. Observăm că elevii nu dau decît răspunsuri parțiale, care par să corespundă așteptării profesorului.

8. De la ce teoremă trebuie să plecăm ?
9. Și aceasta ce ne permite să scriem ?
10. Cele două măsuri sînt egale.
Ce putem deduce din aceasta ?
11. Deci, ce trebuie să scriem ?
12. Sub ce formă se prezintă această egalitate ?
13. Ce teoremă putem aplica ?
14. Mai putem face și alt calcul ?
15. Avem o ecuație cu două necunoscute. Care sînt acelea ?

- R. Măsura unui unghi exterior este egală cu ...
 R. Măsura $30^\circ =$ măs. $\frac{CE + BD}{2}$
 R. Cantitățile sînt egale.
 R. $30^\circ = \frac{CE + BD}{2}$
 R. Este o proporție.
 R. Produsul extremilor este egal cu produsul mezilor.
 R.
 R. CE și BD.

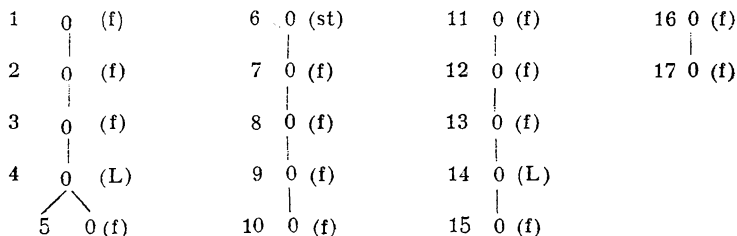
- | | |
|--|--|
| 16. Ce ecuații putem rezolva ? | R. O ecuație cu o necunoscută. |
| 17. Ce trebuie să facem când nu mai putem continua rezolvarea ? | R. Să examinăm ipoteza. |
| 18. Este ceva care ne-ar putea ajuta și care n-a fost încă folosit ? | R. $CE = 2 \text{ BD}$. |
| 19. Deci, ce putem face ? | R. Să înlocuim în ecuație pe CE prin 2 BD. |
| 20. Deci ? | R. $2DB - BD = 60^\circ$. |
| 21. Așadar, ce valoare are BD ? | R. 60° . |
| 22. Atunci cu ce este egal CE ? | R. Cu 120° . |

Întîlnim în această lecție cîteva întrebări cuprinzătoare, care ar permite elevului să ia inițiativa cercetării, dar se observă că aceste întrebări — desigur, din cauza deprinderilor de pasivitate și dependență — nu antrenează clasa să caute soluții originale, nici să ia inițiative.

Timpul prea limitat lăsat elevilor ca să găsească răspunsul, îi face să repete răspunsurile anterioare, să reproducă ceea ce s-a făcut deja, mai curînd decît să caute soluții personale. Reflecția cere timp, un timp pe care hipertrofia programelor îl obligă pe profesor să-l reducă, punînd întrebări care duc la răspunsuri rapide. Cînd profesorul enunță o întrebare mai cuprinzătoare (de exemplu, mai putem face și alt calcul ?) și nu obține un răspuns imediat, el fracționează problema cu ajutorul unui lanț de întrebări limitate, dirijînd gîndirea elevului pe calea aleasă de ei.

Aici, problema pare că depășește posibilitățile elevilor ; profesorul scindează, deci, cercetarea și invenția într-o succesiune de mici operații mintale conduse pas cu pas prin întrebări succesive. *Clasa avansează astfel fără a avea nevoie să anticipeze situația de ansamblu ; ea progresează în raționament după un plan prestabilit de profesor.*

Vom încerca să reprezentăm printr-un grafic înaintarea gîndirii în această activitate condusă de întrebări închise (f) ; întrebările vor fi figurate prin semnul o, iar răspunsurile printr-o linie verticală sau oblică.



Inițiativa elevului se mărginește numai la căutarea răspunsului pentru fiecare dintre întrebările limitate care îi sînt puse. Numai o singură întrebare, a patra, permite o alegere între două răspunsuri, elevul avînd posibilitatea să înceapă prin ipoteză sau prin teză; toate celelalte întrebări nu admit decît un singur răspuns. Fiecare întrebare îl îndeamnă pe elev să facă un pas în direcția impusă: nu putem deci găsi nici o activitate de explorare capabilă de a oferi elevului alegeri succesive, o situație care i-ar permite să abandoneze căile greșite, să caute altele și să descopere astfel o cale nouă. În soluționarea problemei, *nu se întîlnesc întrebări referitoare la structura de ansamblu*; elevul progresează pas cu pas, dar progresul său este în întregime reglat de întrebările și directivele profesorului: inițiativa este deci rezervată acestuia din urmă, singurul care cunoaște firul conducător al lecției.

Dealtfel, nu vedem *niciodată solicitîndu-se spiritul critic al elevului*, autoritatea profesorului prezentînd o garanție pentru răspunsurile formulate sau respingîndu-le imediat; *elevul nu are responsabilitatea de a evalua desfășurarea judecăților sale, profesorul apreciază singur valoarea răspunsurilor obținute*. Cînd elevul dă un răspuns neașteptat sau nedorit în acel moment de profesor — răspunsul la a treisprezecea întrebare în exemplul anterior — profesorul îi pune o altă întrebare.

Într-o asemenea lecție, în ciuda aparențelor, se pare că *nu ne aflăm în prezența unui dialog autentic, ci al unui pseudodialog în întregime condus de către unul dintre participanți*; chiar dacă elevul este pus în fața unei probleme, nu sînt cu adevărat solicitate procesele cele mai complexe ale activității mintale.

Ce devine deci *raționamentul matematic* în clasele noastre? Și aici, o serie de întrebări limitate, care nu admit decît un singur răspuns parțial, determină o înțelegere fragmentară și desfășoară o activitate rațională «jalonată» prin supravegherea profesorului.

Ca exemplu, să extragem o parte dintr-o lecție de geometrie demonstrată, care are drept scop să dovedească teorema „într-un triunghi isoscel, mediana este în același timp bisectoare, înălțime și mediatoare”.

Profesorul

Elevii

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. Ce trebuie să desenăm ? | R. Un triunghi isoscel. |
| 2. Ce trebuie să aibă triunghiul ca să fie isoscel ? | R. Două laturi egale |
| 3. Ce mai trebuie să desenăm ? | R. O mediană. |
| 4. Care este ipoteza ? | R. $AC = AB$. |

- | | |
|--|--|
| 5. Ce este o mediană ? | R. Mediana este o linie perpendiculară. Un segment care taie unghiul în două părți egale. O semidreaptă care taie unghiul în două părți egale. O dreaptă care pleacă din vîrf și ajunge la mijlocul laturii opuse. |
| 6. Ce trebuie să demonstrăm ? | R. Că mediana este bisectoare. |
| 7. Ce este o bisectoare ? | R. Bisectoarea este perpendiculara care taie unghiul în două părți egale. O semidreaptă care taie unghiul în două părți egale ; ea pornește din vîrf. |
| 8. Ce trebuie să demonstrăm pentru ca AD să fie bisectoare ? | R. Că unghiul $A_1 =$ cu unghiul A_2 . |
| 9. Cum să demonstrăm egalitatea acestor două unghiuri ? | R. Trebuie să le așezăm în triunghiuri ¹ . |
| 10. Care triunghiuri ? | R. Triunghiurile ADC și ADB. |
| 11. Cum sînt aceste triunghiuri ? | R. Sînt triunghiuri dreptunghice. |

După cum vedem, întrebările punctează întreaga activitate intelectuală a elevului, a cărui gîndire urmează calea indicată de profesor.

Elevul participă oare, cu adevărat, la toate fazele lecției ? Lecția constituie ea oare pentru elev un exercițiu, plecînd de la o problemă pe care o percepe, o analizează, o formulează verbal și o leagă eventual de un tip de probleme deja întîlnit ? I se lasă timpul să analizeze informația de care dispune, să pună în evidență datele și necunoscutele, să descompună și să reprezînte simbolic condițiile impuse ? I se lasă grija de a cerceta metoda sau procedeul de rezolvare ? De a aduna și ordona elementele de soluționare, eventual de a face o alegere între diferitele soluții ? În sfîrșit, i se dă oare elevului responsabilitatea de a controla validitatea soluției elaborate ? De fapt, trebuie să se răspundă negativ la toate aceste întrebări. Profesorul e acela care sugerează experiențele logice și provoacă judecățile succesive, cerînd eventual elevului să enunțe teorema care justifică concluzia parțială ; dacă anumiți elevi contribuie la construirea raționamentului, o fac par-

¹ Reproducem textual

șial piatră cu piatră, fără o idee clară cu privire la arhitectura sa. Cei care intervin într-una sau alta din aceste faze de cercetare nu au — în general — un *rol de inițiativă*, acest rol fiind rezervat profesorului, pe care se sprijină mulți dintre elevi, știind bine că el le va aduce soluția problemei, că îi va conduce în căutarea soluției și îi va controla pas cu pas; spiritul lor critic poate deci să rămână inactiv. Elevul se obișnuiește astfel cu pasivitatea și cu dependența sa față de gândirea altuia.

Inițiativa elevilor ar putea fi stimulată prin anumite întrebări, ca acelea care urmează și care sînt extrase din lecția de botanică, consacrată lălelei. Profesorul începe într-adevăr printr-o întrebare cuprinzătoare.

Profesorul

Elevii

Examinați floarea.

1. Cu ce parte începem?

R. Cu corola.

Dar adaugă imediat o serie de întrebări specifice.

2. Cîte petale sînt?

R. Șase

3. Puse unele alături de celelalte?

R. Nu.

4. Așadar, cum sînt?

R. Petale alternate.

5. Pe cîte rinduri?

R. Pe două rinduri.

Mai departe, se pune o nouă întrebare cuprinzătoare

6. Caracterizați tulpina!

R. Erbacee.

Cilindrică.

Dar această observație liberă, lăsînd inițiativa elevului, este imediat oprită prin întrebări specifice

7. Tulpină goală?

R. Plină.

...etc.

Vedem astfel că întrebările cuprinzătoare, relativ numeroase în această lecție (șapte din treizeci), nu dau rezultatul așteptat, pentru că sînt imediat înlocuite printr-o serie de întrebări limitate, care restrîng libertatea elevului.

În realitate, prin aceste întrebări închise, profesorul impune elevilor felul său de a observa realitatea și de a o analiza; astfel contactul cu faptele este trunchiat și lipsit de o parte din efectele sale educative, deoarece elevii nu sînt antrenați în căutarea unei metode de gîndire.

Oare cursurile de tehnologie favorizează mai mult inițiativa? Provoacă ele o gîndire inventivă? Apelează ele la spiritul critic?

Reproducem mai jos un extras dintr-o lecție cu privire la electricitate, lecție predată într-o școală de învățământ tehnic, avînd ca subiect «Experiențe asupra transformatorilor».

Profesorul

1. Prin ce procedeu se măsoară o rezistență ?
2. Cu un curent continuu sau alternativ ?
3. Ce se înțelege prin măsură la rece ?
4. Este mare rezistența bobinei unui transformator ?
5. Care sînt procedeele de montaj ale unui voltmetru pentru măsurarea unei rezistențe ?
6. Cum se numește rezistența la care se atașează un ampermetru în paralel ?

Elevii

- R. Cu un ohmmetru, cu un ampermetru și un voltmetru.
- R. Continuu, pentru că în curent alternativ intervine efectul self¹.
- R. O măsură care se efectuează la temperatura ambiantă.
- R. Nu, e slabă, pentru a avea cît mai puțină risipă prin efectul Joule².
- R. Montajul în amont, utilizat pentru măsurarea rezistențelor mari.
Montajul în aval, utilizat pentru măsurarea rezistențelor slabe.
- R. Un shunt³.

Și aici, elevul este condus pas cu pas printr-un lanț de întrebări închise, să accepte procedeul pe care profesorul îl determină să-l considere ca întemeiat.

În pregătirea unei lecții realizate de un profesor titular pentru specialități tehnice, am găsit modelul dialogului, pe care el *își propune să-l realizeze* cu elevii săi. Reproducem textual o parte din acest plan scris.

Scop : a face să se descopere prezența rășinei în rășinoasele din regiunile nordice, așa fel, încît să facă pe elevi să aprecieze valoarea acestui lemn pentru construcțiile exterioare.

Profesorul va expune pe o masă două eșantioane de lemn, unul de brad roșu, celălalt de brad alb.

¹ Efect de autoinducție. (*Nota trad.*)

² Legi enunțate de Joule relative la cantitatea de căldură degajată prin trecerea unui curent printr-un conductor (*Nota trad.*).

³ Rezistență mică, care se pune în derivația făcută într-un circuit, pentru a nu lăsa să treacă decît o fracțiune din curent. (*Nota trad.*).

1. Comparați aceste două bucăți și spuneți ce remarcați la ele din punct de vedere al culorii ?
2. Ce concluzie puteți trage din această diferență de culoare ?
3. După părerea voastră, rășina rezistă la umiditate (apă) ?
4. Atunci, putem folosi bradul roșu pentru realizarea unor piese care vin în contact cu exteriorul ?
5. Rășina rezistă la ger ?

- R. Una e mai roșie decât cealaltă.
- R. Bradul roșu conține mai multă rășină decât bradul alb¹.
- R. Da, fiindcă este foarte grasă, viscoasă¹.
- R. Da.
- R. Da.

Acest pseudodialog este deci, așa cum a fost prevăzut și așteptat de profesor. Întrucît este cu totul evident că elevii nu dispun de toate informațiile necesare ca să răspundă la aceste întrebări, modelul pedagogic urmat astfel constituie un învățămînt expositiv camuflat: profesorul va încerca să facă pe elevi să spună ceea ce ar trebui să expună el singur.

Dacă comunicarea de informații este necesară, e totuși regretabil că profesorii se înșală în acest fel, cu privire la semnificația tehnicilor pedagogice pe care le folosesc.

Cu toată forma „socratică” acesta nu este deloc un adevărat dialog, un adevărat schimb de idei.

Iată un extras dintr-o lecție de tehnologie, consacrată daltei de timplărie.

1. Din ce este compusă dalta ?
Vom analiza fiecare parte.
2. Din ce este făcut mînerul ?
3. Din ce fel de lemn ?
4. Cum vom așeza fibrele, ca să confecționăm mînerul ?
5. Pentru ce ?
6. Ce vedeți pe mîner ?
7. La ce servesc acestea ?

- R. Dintr-o lamă și un mîner.
- R. Din lemn.
- R. De fag.
- R. În sensul mînerului.
- R. Pentru ca mînerul să nu se rupă.
- R. Inele de metal.
- R. Ele servesc la fixarea lemnului, ca să nu se desfacă

¹ Răspunsuri așteptate de profesor.

Această lecție prezintă trei întrebări cuprinzătoare față de patruzeci și nouă de întrebări limitate, dintre care treisprezece cer un răspuns de tipul „da” sau „nu”.

Elevul își formulează răspunsul concis, cu minimum de cuvinte, ceea ce pare că satisface pe profesor. (El recunoaște — de altfel — că a prevăzut în planul său întrebările, ca și răspunsurile corespunzătoare). Citeodată, profesorul începe el răspunsul, ca să meargă mai repede. Nu este lăsată nici o inițiativă elevilor, în analiza obiectului. Ritmul întrebărilor, de altfel, nu le permite să reflecteze la o problemă, care i-ar interesa. Pentru ca un dialog autentic să se poată stabili între profesor și elevi, aceștia ar trebui să fie liberi să-și aleagă observațiile și să le interpreteze singuri.

O participare efectivă și semnificativă a elevilor cere, evident, ca ei să fie interesați și ca analiza obiectului să se înscrie în preocupările lor personale. Discuția în grup ar face să apară unghiuri de vedere complementare și ar conduce clasa să rețină ideile cele mai interesante pentru a le sintetiza. Cît despre profesor, el ar organiza discuția, ar completa observațiile insuficiente și, eventual, ar rezolva anumite diferende.

Să examinăm un pasaj dintr-o lecție de istorie, care urmărește să comunice cauzele revoluției belgiene din 1830 și să încerce a le interpreta. Pasajul este extras dintr-o lecție, în cursul căreia profesorul a pus cincizeci și cinci de întrebări limitate, din totalul de șaiszeci și una; elevii n-au formulat nici o întrebare, nici o sugestie, nici o propunere. Profesorul le prezintă un tablou comparativ al populației belgiene și olandeze și a funcțiilor care le sînt rezervate. Un asemenea document, bine folosit, poate duce la o adevărată analiză comparativă și la un examen critic al situației politice din Țările de Jos între 1815—1830.

Să vedem la ce va reduce tehnica întrebărilor limitate această „redescoperire”.

Profesorul

Elevii

1. Citind acest tablou, ce puteți deduce, mai întîi cu privire la populația formată din belgieni și olandezi ?
2. Cîți miniștri avem noi în Adunarea Națională ?
3. Cîți au olandezii ?
4. Este normal față de numărul populației ?

- R. Că belgienii sînt mai numeroși decît olandezii.
- R. Unul.
- R. Șase
- R. Nu.

- | | |
|---|---|
| 5. De fapt, cîți reprezentanți ar trebui să avem ? | R. Mai mulți belgieni, fiindcă sînt mai numeroși. |
| 6. Știe cineva ce este Adunarea Națională ? | R. Este guvernul. |
| 7. Cîți funcționari olandezi avem ? | R. O sută șase. |
| 8. Cîți belgieni ? | R. Unsprezece. |
| 9. Cîți ofițeri olandezi ? | R. O mie nouă sute șaptezeci și șapte. |
| 10. Cîți belgieni ? | R. Patru sute. |
| 11. La ce concluzii puteți ajunge după citirea acestui tablou ? | R. Olandezii sînt favorizați. |

Prin directive și întrebări cuprinzătoare, profesorul ar fi putut să-și oblige elevii să citească, să analizeze acest tablou, alegînd un punct de vedere determinat, să exprime interpretările individuale pentru a conduce clasa să le aprecieze critic și să caute o interpretare din ce în ce mai obiectivă. Într-adevăr, unul din scopurile cursului de istorie este de a forma spiritul de obiectivitate în fața realităților politice și sociale și de a exersa spiritul critic. *Șirul întrebărilor limitate a împiedicat exprimarea primelor interpretări personale — oarecum subiective — care ar fi provocat o discuție cu toată clasa și ar fi dus progresiv la idei mai precise și mai obiective.*

Și aici, operațiile mintale complexe de analiză, de sinteză și de evaluare critică sînt falsificate prin tehnica întrebărilor închise.

Să trecem la un cu totul alt domeniu, *explicarea unui text* de George Sand, intitulat : *Trecerea rîului*.

Vocabularul a fost explicat în lecția precedentă : profesorul controlează ceea ce și-au însușit elevii, apoi începe analiza.

Profesorul

Elevii

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Cine poate da un sinonim pentru cuvîntul a se bălăci ? | R. A bălăcări. |
| 2. Găsiți cuvîntului „a decolora“ un alt sens decît cel din textul nostru. | R. A scoate (o culoare). |
| 3. Cine poate da un exemplu de iluzie ? | R. Eu sînt băcăniță. |
| 4. Despre ce vorbește autorul în acest text ? | R. Despre trecerea unui rîu imăginar. |

- | | |
|--|---|
| 5. Cine poate rezuma textul ? | R. Trei copii trec printr-un râu imaginar : ei se amuză nebu-neşte ; strigătele lor atrag aten-
ția. |
| 6. Unde are loc jocul ? | R. În camera mamei. |
| 7. Care sînt personajele care par-
ticipă la joc ? | R. Ursula, Hippolyte și autorul. |
| 8. Ce împrejurare favorizează jo-
cul ? | R. Mama este foarte ocupată. |
| 9. În ce constă jocul ? | R. În trecerea unui râu imaginar,
puțin adînc. |
| 10. Ce mijloace folosesc copiii pen-
tru a-și realiza jocul ? | R. Desenează cu creta pe podea un
râu imaginar. |
| 11. Citați încă un alt mijloc... | R. Varsă apă pe jos, ca să imite
un torent și o cascadă. |

Nu putem spune că elevii au inițiativa analizei, cu toate cele câteva întrebări cuprinzătoare, care permit o oarecare alegere. Răspunsuri ca „a bălăcări“, „a scoate o culoare“, „sînt băcăniță“ nu pot fi socotite ca punct de plecare al unei cercetări ; aceste întrebări cuprinzătoare nu cer o dezvoltare, ci numai un răspuns foarte scurt, socotit în acel moment satisfăcător. Cît despre celelalte, ele contribuie la fixarea citorva împrejurări precise ale acțiunii, fără ca elevii să știe după ce criteriu și cu ce scop au fost alese. Aceste întrebări îi îndeamnă pe elevi să vorbească, permițînd astfel controlul înțelegerii citorva elemente ale textului, dar eficacitatea lor se oprește aici.

Analiza textului continuă prin acest mecanism de întrebări și răspunsuri succesive, care fac pe elevi să progreseze *pas cu pas*, *fără mare efortare*, *fără realizarea unei adevărate cercetări*, *fără o încercare de analiză nici de sinteză personală și fără o vedere de ansamblu*. E același procedeu ca cel care le permite să urmărească un raționament matematic sau un raționament inductiv, fără a avea o idee directoare asupra lor, ci numai răspunzînd întrebărilor succesive. Astfel, prin această tehnică, elevii vîd defilînd sub ochii lor un ansamblu de idei, căruia unul sau altul îi adaugă un element, fără a avea nevoie de a înțelege structura generală. Încate în fluxul întrebărilor limitate, întrebările mai cuprinzătoare nu antrenează elevii să dea cercetării o linie directoare personală ; dacă ei se îndepărtează de calea prevăzută de profesor, întrebările mai limitate ale acestuia îi readuc imediat înapoi. Li-

bertatea de opțiune și de inițiativă a elevului nu este așadar respectată în predarea acestei lecții cu caracter literar și estetic.

Luăm un al doilea exemplu. Reproducem un scurt fragment dintr-o lecție de explicare de text, care cuprinde treizeci și patru de întrebări limitate, cerind fiecare un singur și unic răspuns valabil, fără nici o posibilitate de alegere.

Profesorul

Elevii

- | | |
|--|---|
| 1. Care este autorul acestei scene ? | R. Guy de Maupassant. |
| 2. În ce situație se găsește el ? | R. Îi este frică. |
| 3. În ce moment al zilei ? | R. Seara, la sosirea nopții. |
| 4. Ce impresie are el ? | R. Crede că cineva dă tîrcoale bărcii. |
| 5. Cum e timpul ? | R. Cețos. |
| 6. Vede el malurile fluviului ? | R. Nu. |
| 7. Ce încearcă să facă ? | R. Încearcă să ajungă la mal. |
| 8. Ce constată din punct de vedere al timpului ? | R. Ceața dispăruse. |
| 9. Reușește el singur să scoată barca din apă ? | R. Nu, doi pescari îi vin în ajutor |
| 10. Există cuvinte, pe care nu le înțelegeți în acest scurt fragment ? | R. |
| 11. Ce înseamnă un cordaj ? | R. Frînghiile care se găsesc în interiorul bărcii |

Profesorul își plimbă elevii de-a lungul textului, ajutîndu-i să descopere una cîte una faptele și emoțiile exprimate prin pana autorului, dar fără să-i facă să înțeleagă în ce perspectivă se situează autorul pentru a alege elementele pe care le socotește interesante. El analizează ideile succesiv, fără să-și pună niciodată discipolii în fața realității literare complexe, reprezentată de ansamblul textului studiat. În nici un moment, elevii n-au inițiativa căutării ideilor, nici a alegerii explicațiilor necesare. Analiza textului le este impusă, element cu element, și în afara oricărei idei conducătoare. Această analiză nu-i duce, deci, la elaborarea unei sinteze efectuate în funcție de un punct de vedere personal.

Într-un cuvînt, cercetarea făcută de elevi și provocată prin întrebări limitate este fragmentară și putem presupune că ea va da naștere la unele elemente «însule de înțelegere»; dar ea nu provoacă direct formarea unor structuri de ansamblu, care pot fi folosite în analiza altor texte, deoarece elevii nu cunosc unghiurile de vedere succesive în care se situează profesorul; în aceste

condiții ne putem întreba cum vor efectua elevii învățarea operațiilor de analiză și de sinteză și în ce moment va fi format spiritul lor critic.

III. ANALIZA STATISTICĂ A ÎNTREBĂRILOR

Ne-am putea întreba dacă exemplele date aici n-au fost selecționate în vederea stabilirii unei teze. Pentru a evidenția frecvența acestui model tradițional de predare format în esență dintr-o succesiune rapidă de întrebări închise și de răspunsuri scurte, vom sintetiza, în tablouri, analiza a aproximativ optzeci de lecții, cuprinzând mai mult de două mii de întrebări, analiză efectuată în cursul anului școlar 1966—1967.

Aceste date numerice completează partea esențială a studiului nostru, al cărui caracter este descriptiv și clinic. Ele subliniază răspândirea acestei forme de predare prin întrebări limitate, care se înlanțuiesc unele cu altele pentru a lega gândirea elevilor de un itinerar stabilit de către profesor. Aceste date mai scot în evidență forma participării elevilor, rolul, pe care aceștia îl joacă în cursul lecțiilor, determinând o rară apariție a intervențiilor lor și un caracter limitat.

Primul tablou arată că 76% din întrebările puse în timpul lecțiilor de matematică, din primul ciclu de învățămînt secundar, sînt limitate, iar analiza calitativă a evidențiat, pe de altă parte, că aceste întrebări formează verigile unui lanț de întrebări, care îndreaptă gândirea elevului spre ținta fixată de profesor. Întrebările cu scop precis sînt aproximativ de patru ori mai numeroase decît întrebările cuprinzătoare. Pe de altă parte, în cazul acestor treizeci și două de lecții, elevii n-au formulat decît două propuneri de rezolvare și n-au cerut decît șase explicații.

Procentajul întrebărilor închise variază, evident, de la o lecție la alta, dar frecvența relativă a acestor întrebări și a întrebărilor cuprinzătoare nu este răsturnată decît o singură dată în favoarea acestora din urmă : este vorba de o lecție de aritmetică consacrată sintezei legilor celor patru operații, realizată prin activitatea în grup ; găsim șase întrebări cuprinzătoare și patru întrebări stimulatorii, dintr-un total de zece întrebări formulate de profesor. În legătură cu această atitudine care nu impune o linie obligatorie de urmat, vedem apărînd, în cursul acestei lecții predate de un tânăr profesor-stagiar, o propunere de rezolvare făcută de un elev. În momentul cînd profesorul cere unui grup de elevi să expună celorlalți sinteza făcută de ei, intervin unele propuneri, ca : «O ! nu s-a terminat. Putem continua ? Vom lucra în timpul

meditației, ne place foarte mult!». „O lecție de geometrie intuitivă, avînd ca obiect studiul hexagonului regulat“, se aseamănă cu precedentă: din douăzeci și două de întrebări, paisprezece sînt limitate (aproximativ 63%) și opt sînt cuprinzătoare (aproximativ 37%). Pe de altă parte, un elev propune să se construiască în altfel hexagonul «și se duce la tablă ca să explice ideea».

Calculînd *procentajul întrebărilor* limitate în raport cu numărul total de întrebări pentru fiecare din subdiviziunile tabloului, obținem 76% pentru algebră, 65% pentru aritmetică, 82% pentru geometria demonstrativă și 78% pentru geometria intuitivă.

Dacă admitem că geometria bazată pe demonstrații este disciplina care prezintă cele mai multe dificultăți pentru elevi, ne putem întreba dacă nu trebuie să punem în legătură dificultatea materiei cu procentajul ridicat al întrebărilor specifice. Într-adevăr, în psihologia socială se admite că directiva dată de conducător tinde să se impună cu atît mai mult grupului, cu cît problema de realizat este mai grea. Procentajul mai ridicat de întrebări specifice la lecțiile de geometrie bazată pe demonstrații s-ar explica în modul următor: cînd lecția este grea, profesorul reduce dificultatea, divizînd-o cu ajutorul unui șir de întrebări specifice¹.

	Nr. de lecții	Nr. de întrebări	Întrebări cuprinză- toare	Întrebări limitate	Întrebări stimula- torii	Interven- țiile elevilor
Geometrie intuitivă	5	174	21	120	33	0
Geometrie bazată pe demonstrații	9	304	42	195	67	3
Algebră	9	255	34	156	65	5
Aritmetică	7	177	19	124	34	1
Total	30	910	116	595	199	9

Tabloul arată că numărul total de întrebări cuprinzătoare nu reprezintă decît 13% din numărul total de întrebări puse, în timp ce numărul de întrebări limitate se ridică la 65% din total. Întrebările cuprinzătoare, propunînd elevului o alegere între mai multe căi și dîndu-i posibilitatea de a elabora raționamentul printr-o activitate de cercetare sînt puțin frecvente, iar numărul răspunsurilor satisfăcătoare la aceste întrebări este încă și mai mic.

Întrebările puse de elevi sînt rare și nu constau decît în cereri de explicații complementare, privitoare mai ales la rezolvarea unor exerciții.

NOTĂ : O a doua cercetare, realizată în cursul anului școlar 1967—1968, a permis să se alcătuiască tabloul următor, ale cărui rezultate nu vor fi reluate în tabloul general.

PREDAREA MATEMATICII (LA PRINUL CICLU AL CURSULUI SECUNDAR)

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		Întrebări						Inter- vențiile elevilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
Algebră									
1. Expresiile algebrice	30	...	30	...					1 în- tre- bare ⁽³⁾
2. Adunarea și scăderea fracțiilor	20	...	12	...	5	...	3	...	
3. Exerciții cu privire la formula $p=b \cdot 2ac$ sumă și produs . . .	42	...	26	...	11	...	5	...	
4. Probleme cu o necunoscută . .	43	...	30	...	3	...	10	...	
5. Rezolvarea de ecuații	...	15	...	10	...	...	...	5	
6. Valoarea numerică a unui polinom	...	11	...	8	...	2	...	1	
7. Punerea în evidență	...	61	...	51	...	8	...	2	
8. Rezolvarea de ecuații	...	22	...	17	...	3	...	2	
9. Produsul unor numere relative	...	22	...	20	...	2	...	...	
10. Înmulțirea unui monom cu un monom	...	29	...	21	...	8	...	...	
11. Funcția $y=ax$	...	20	...	16	...	4	...	...	
12. Ecuații de gradul I	...	30	...	24	...	4	...	2	

¹ Clase secundare de învățământ general (învățământ mediu).

² Clase secundare de învățământ tehnic.

³ Cerere de explicație.

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		Întrebări						Inter- venți- ile ele- vilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
Aritmetică									
1. Probleme cu du- blă ipoteză . .	17	...	14	...	2	...	1	...	1 pro- pune- re(?) 2 între- bări
2. Sinteza legilor celor patru ope- rații	10	...	...	...	6	...	4	...	
3. Probleme de aliaj	...	6	...	4	...	2	...	...	
4. Grafice	...	56	...	34	...	15	...	7	
5. Calculul ariei trapezului . . .	...	30	...	25	...	5	...	...	
6. Dobînda simplă	19	...	13	...	4	...	2	...	
1. Geometrie bazată pe demonstrații									
1. Mediana triun- ghiului isoscel	34	...	32	...	2	...	...	...	1 între- bare
2. Postulatul lui Euclid	18	...	10	...	5	...	3	...	
3. Bisectoarea . .	30	...	23	...	7	...	...	...	
4. Dreptele impor- tante ale triun- ghiului	...	45	...	39	...	5	...	1	
5. Măsurarea supra- fețelor poligoa- nelor	...	23	...	19	...	4	...	...	
6. Aplicații cu pri- vire la arcul ca- pabil de un unghi dat . . .	...	23	...	16	...	4	...	3	

¹ M=învățămînt mediu² T=învățămînt tehnic³ Propunere de rezolvare.

TABELUL I (urmare)

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		Întrebări						Inter- venți- ile ele- vilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
7. Aplicații cu pri- vire la măsură- rea unghiurilor	...	46	...	41	...	5	...	...	1 pro- punere 2 între- bări
8. Proprietatea ca- racteristică a bi- sectoarei unui unghi	...	21	...	20	...	1	...	...	
9. Postulatul lui Euclid și teore- mele care decurg din el	...	34	...	26	...	8	...	...	
<i>Geometrie intuitivă</i>									
1. Unghiurile . .	36	...	31	...	4	...	1	...	
2. Hexagonul regu- lat	22	...	14	...	8	...	...	...	
3. Înălțimile triun- ghiului	...	25	...	15	...	8	...	...	
4. Suprafața trape- zului și a triun- ghiului	...	12	...	9	...	3	...	...	
5. Piramida cu ba- ză pătrată . .	18	...	14	...	4	...	...	...	
32 de lecții . .	339	531	249	415	61	91	29	25	
870		664		152		54			

¹ M=învățământ mediu² T=învățământ tehnic³ Propunere de rezolvare

PREDAREA ȘTIINTELOR FIZICE ȘI A ȘTIINTELOR NATURII
LA PRIMUL CICLU AL CURSULUI SECUNDAR

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. total al întrebărilor		Întrebări						Între- bări și propu- neri
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
Fizică									
1. Reflecția, refrac- ția și descompu- nerea luminii . .	25	...	23	...	1	...	1	...	1 pro- punere 1 pro- punere
2. Recompunerea luminii	28	...	25	...	3	...	...	...	
3. Presiunea exerci- tată în fluide . .	36	...	32	...	1	...	3	...	
4. Noțiunea de can- titate de căldură	...	18	...	12	...	4	...	2	
5. Refracția . . .	...	31	...	29	...	2	...	...	
6. Efectele curen- tului electric . . .	...	17	...	13	...	4	...	...	
7. Unitățile de ener- gie electrică . . .	...	22	...	21	...	1	...	...	
Mecanică									
1. Organe de ma- șină : cuplările .	...	14	...	9	...	4	...	1	2 în- trebări 1 între- bare
2. Turbinele de acțiune. . . .	...	38	...	26	...	6	...	6	
Electricitate									
1. Demarajul stea- triunghi al mo- toarelor asincrone	...	19	...	11	...	5	...	3	

¹ M = învățământ mediu

² T = învățământ tehnic

TABELUL II (urmare)

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. total al întrebărilor		Întrebări						Între- bări ale elevilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
2. Măsurarea cu wattmetrul . . .	...	21	...	17	...	4	...	...	2 în- trebări
3. Motoare cu exci- tații diverse ...	...	24	...	15	...	8	...	1	
4. Probe ale trans- formatorilor . . .	...	14	...	12	...	2	...	...	
5. Caracteristici ex- terne ale mași- nilor	...	24	...	8	...	13	...	3	6 în- trebări
<i>Botanica</i>									
1. Laleaua	30	...	19	...	7	...	4	...	
<i>Chimia</i>									
1. Apa	14	...	13	...	1	...	...	...	
2. Oxigenul	47	...	33	...	13	...	1	...	
<i>Geografia</i>									
1. Ciclul apei . . .	27	...	27	...	...	...	...	...	
2. Variațiile presi- unii atmosferice	34	...	33	...	1	...	...	...	
19 lecții	241	242	205	173	27	53	5	16	
	483		378		80		25		

¹ M = învățământ mediu² T = învățământ tehnic

PREDAREA ȘTIINȚELOR ECONOMICE (PRIMUL CICLU AL CURSULUI SECUNDAR)

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		întrebări						Intre- bări ale elevilor	
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii			
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²		
<i>Științe economice</i>										
1. Borderoul de scont	26	...	21	...	5	...	...	...	5 în- trebări	
2. Contul de măr- furi în rate . .	10	...	10	...	...	...	...	...		
3. Chitanța și ade- verința de pri- mire	...	19	...	16	...	3	...	...		
4. Polița	...	33	...	28	...	3	...	2		
5. Efecte de comerț	...	17	...	16	...	1	...	...		
<i>Contabilitate</i>										
1. Subdiviziunile contului de pier- deri și profituri	23	11	20	...	3	...	...	...	4 în- trebări	
2. Beneficiul. Con- turile realizărilor	...	25	...	24	...	1	...	...		
<i>Calculul bancar</i>	...	16	...	14	...	2	...	...		
Conturile curente	...	16	...	14	...	2	...	...		
<i>Correspondență specială</i>										
Problemele refe- ritoare la trans- port	...	21	...	21	...	...	...	...	4 în- trebări	
<i>Vânzare</i>										
Introducerea în publicitate . . .	...	19	...	13	...	3	...	3		
10 lecții	59	150	51	132	8	13	...	5		
209		183		21		5				

¹ M=învățămînt mediu

² T=învățămînt tehnic

PREDAREA ISTORIEI, LIMBII MATERNE, A MORALEI¹

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		Întrebări						Între- bări și propu- neri ale elevilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	
<i>Istorie</i>									
1. Constituția belgi- ană din 1831 (I)	48		39		6		3		
2. Constituția belgi- ană din 1831 (II)	28		28		—		—		
3. Ne alegem condu- cătorii	44		37		5		2		
4. Organizarea pu- terii de stat după 1830	38		35		3		—		
5. Revoluția belgi- ană din 1830 . . .	63		56		7		—		
5 lecții (în în- vățământul mediu)	221		195		21		5		
<i>Gramatică</i>									
1. Timpurile primi- tive ale verbelor neregulate	19		14		5		—		1 între- bare
2. Participiul pre- zent și adjectivul verbal	31		27		1		3		

1 Toate aceste întrebări au fost puse în învățământul general.

TABELUL IV (urmare)

Materiile și subiectele lecțiilor	Nr. de întrebări		Întrebări						Între- bări și propu- neri ale elevilor
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii		
	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ²	M ¹	T ¹	
3. Conjugarea ver- belor avînd un e mut sau un é în penultima silabă	34		31		3		—		3 în- trebări
4. Analiza gramati- cală a unei fraze	21		21		...		...		
5. Complementul adjectivului . .	23		23		...		...		
<i>Studiul textelor</i>									
1. Text de G. Sand	25		20		5		...		
2. Text de Maupas- sant	34		34		...		...		
3. Text de Fabre .	26		21		5		...		
<i>Pregătirea unei compuneri</i>									
Un coafor modern	22		18		4		...		
9 lecții (învățămînt mediu)	235		209		23		3		
<i>Morala</i>									
1. Condițiile unei democrații . . .	30		14		11		5		
2. Puterea de stat în Belgia . . .	41		36		5		...		
3. Constituția . . .	45		33		4		8		
4. Libertatea indi- viduală.	47		28		16		3		
4 lecții (învăță- mînt mediu)	163		111		36		16		

În lecțiile de științe fizice și științe ale naturii, 78% din întrebări sînt limitate, în timp ce 16% sînt cuprinzătoare și 6% stimulatorii; și aici, primul tip de întrebări este de *cinci ori mai frecvent* decît al doilea.

În lecțiile de științe economice, 87% din întrebări sînt limitate, în timp ce 10% sînt cuprinzătoare; primul tip de întrebări este, deci, vizibil dominant. Nici o propunere de lucru nu vine de la elevi, deși ei cer cîteva explicații.

În lecțiile de istorie, analizate de noi, linia directoare dată de profesor este mai evidentă, întrucît găsim 88% de întrebări limitate față de 9% de întrebări cuprinzătoare. Nici lecțiile de limbă maternă nu au alt caracter și repartitia întrebărilor este aceeași ca și la istorie. S-ar fi putut presupune că lecțiile consacrate părții literare ar fi mai puțin directive decît cele de gramatică; nu putem dovedi o asemenea tendință, întrucît procentajul întrebărilor limitate se ridică la 88% din numărul total de întrebări. Totuși trebuie să avem unele rezerve aici, din cauza numărului prea mic de lecții analizate și pentru că una din cele trei lecții, anume a doua, era dedicată studiului vocabularului din text.

Ne așteptam ca lecțiile de morală să se îndepărteze net de celelalte lecții prin caracterul lor mai puțin directiv. Procentajul întrebărilor limitate se ridică la 68%, iar al întrebărilor cuprinzătoare la 22% din numărul total de întrebări. Și aici, trebuie să atragem atenția asupra numărului prea restrîns de lecții analizate. De aceea, ne vom feri să tragem concluzii grăbite din aceste cifre.

IV. UNIFORMITATEA TEHNICILOR PEDAGOGICE

Lecțiile notate în tabelele de mai sus au obiective variate. Din lecțiile de matematică, unele au drept scop să predea noi concepte (unghiurile, bisectoarea, funcția lui $y=ax$ etc.), altele urmăresc descrierea unor obiecte (de exemplu, piramida cu bază pătrată), altele, predarea unor teme generale sau rezolvarea unor probleme; unele ținesc de deprinderea unei operații (adunarea și scăderea fracțiilor, rezolvarea ecuațiilor și a non-ecuațiilor etc.). Din celelalte lecții cu caracter științific, unele se ocupă de fenomene sau fapte particulare, altele predau concepte sau legi generale. Lecțiile de științe economice au drept obiectiv predarea unor tehnici ca: borderoul de scont, cunoașterea documentelor ca, de pildă, polița sau studiul operațiilor de înregistrare contabilă. Lecțiile de istorie urmăresc să facă cunoscute evenimente și instituții, adică fapte.

La gramatică, se desprind reguli generale, concepte, dar și fenomene de limbă. Studiul de texte tinde să antreneze elevii în înțelegerea lecturii, dezvoltându-le în același timp capacitatea de analiză și simțul estetic. În sfârșit, lecțiile de morală — prin prezentarea unor anumite fapte și reguli ale vieții sociale — au ca obiectiv esențial să formeze atitudini, să provoace adeziunea la anumite reguli morale și la un ideal de viață.

TABELUL V

TABEL GENERAL AL LECȚIILOR ANALIZATE
ÎN ANUL ȘCOLAR 1966-1967

	Nr. de lecții	Nr. de întrebări	Întrebări		
			limitate	cuprinzătoare	stimulatorii
Matematici	32	870	664	152	54
Științe fizice și științe ale naturii	19	483	378	80	25
Științe economice	10	209	183	21	5
Istorie	5	221	195	21	5
Limbă maternă	9	235	209	23	3
Morală	4	163	111	36	16
Total	79	2 181	1 740	333	108

În ansamblul lecțiilor la care ne referim în tabelul general, am întâlnit 79% de întrebări limitate și 15% întrebări cuprinzătoare; cele dintii de cinci ori mai frecvente decât întrebările cuprinzătoare formează verigile unui lanț, care remorchează gândirea elevilor în direcția aleasă de profesor. *Cu toată diversitatea obiectivelor și a disciplinelor*, tehnica pedagogică utilizată pare uniformă, cu excepția unei lecții sau două, pe care le-am semnalat în mod special. Același model didactic pare că domină întreaga practică de predare la nivelul școlar considerat de noi.

„E aproape firesc, scrie M. Tardy, ca procedeele didactice să fie prezente în mintea pedagogilor: ele constituie un stoc păstrat cu grijă, de răspunsuri gata formulate, pe care nu-ți rămâne decât să le folosești. Pedagogii

le mobilizează în mod mecanic, oricare ar fi obiectul predat, și cu o asemenea regularitate, încît nimeni n-ar ezita să le aplice o schemă pavloviană de explicație. Procedeele au devenit, în mod abuziv, invariante pedagogice, în timp ce nimic nu le destina acestei perenități și nimic nu o justifica, afară doar de forța asociațiilor mintale¹.

Tehnica întrebărilor succesive pare deci că se aplică la obiecte de studiu foarte variate. Variaza ea oare după tipul de învățămînt? Lecțiile analizate în primele două tabele au fost predate unele în învățămîntul general, celelalte în învățămîntul tehnic, două tipuri de învățămînt cu elevi și obiective diferite.

Grupăm în tabelul VI rezultatele primelor trei tabele, separînd lecțiile predate în cele două tipuri de învățămînt.

TABELUL VI

COMPARAȚIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI GENERAL CU ÎNVĂȚĂMÎNTUL
TEHNIC

	Nr. total de întrebări		Întrebări					
			limitate		cuprinzătoare		stimulatorii	
	M	T	M	T	M	T	M	T
Matematici	339	531	249	415	61	91	29	25
Științe fizice și științe ale naturii	241	242	205	173	27	53	9	16
Științe economice	59	150	51	122	8	13	—	5
	639	923	505	720	96	157	38	46

M: mediu

T: tehnic

Dacă comparăm datele privitoare la *învățămîntul general* cu cele care provin din *învățămîntul tehnic*², procentajul întrebărilor limitate se ridică, în primul tip de învățămînt, la 79% și în cel tehnic la 78%, din numărul total de întrebări. Cele două feluri

¹ M. Tardy, *Le professeur et les images* (Profesorul și imaginile), Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

² În Belgia, la data realizării anchetei, elevii de 12 ani se orientează spre învățămîntul general sau spre învățămîntul tehnic. O reorganizare a învățămîntului, cuprinzînd crearea unui ciclu de observație, este pe cale de a fi înfăptuită.

de învățămînt urmează deci *același model didactic*. Trebuie totuși să notăm că nu am inclus aici lecțiile de lucrări practice și de desen din învățămîntul tehnic.

V. DISTRIBUIREA ÎNTREBĂRILOR ȘI A RĂSPUNSURILOR

Un dialog are un caracter diferit, după cum toți membrii grupului participă sau nu și după cum unul sau mai mulți din participanți joacă rolul de „centru” de comunicare.

Pentru a caracteriza cu mai multă precizie „dialogul” școlar, așa cum îl observăm în mod curent, trebuie deci să luăm în considerare între care membri ai clasei se stabilesc schimburile de idei.

Să examinăm, de pildă, distribuirea comunicărilor în cursul unei lecții avînd ca temă: „Codurile și regulamentele”, predată într-o clasă puțin numeroasă, cu numai șapte elevi. Profesorul întrebă un elev care răspunde pe scurt, apoi pe un altul. Cîteodată se adresează întregii clase, dar și în acest caz, un elev dă un răspuns individual. Elevii nu comunică între ei, ca să elaboreze o soluție colectivă. Dacă un elev pune o întrebare, răspunde însuși profesorul.

Tabelul arată participarea fiecăruia din membrii grupului — profesor și elev — în calitate de emitenți și receptori. Ca emitent, profesorul s-a adresat de șase ori elevului E_1 , de patru ori elevului E_2 ... și de treizeci de ori clasei întregi. Ca receptor, el a primit nouă comunicări de la elevul E_1 , cinci de la elevul E_2 ... și șaptesprezece de la elevul E_7 .

După cum putem citi pe tabel, în cursul lecției *n-a avut loc nici un schimb de idei între elevi; toate mesajele elevilor sînt adresate profesorului; nu există, așadar, în clasă nici o interacțiune laterală*. Evident, nu prezentăm acest tabel decît cu titlul de model: el caracterizează bine relațiile, așa cum se stabilesc în clasă, în funcție de necesitățile transmiterii cunoștințelor și formării priceperilor. Celelalte tabele ale noastre urmează același model.

Profesorul controlează și canalizează toate comunicările, așa fel, încît să-i păstreze lecției planul și limitele pe care i le-a stabilit. Statutul profesorului, pe care îl exprimă poziția spațială a clasei, îi dă acestuia nu numai privilegiul de a adresa cuvîntul, ci și dreptul de a controla cele spuse de elevi. Interacțiunile dintre elevi sînt reduse la minimum sau chiar sînt inexistente în cadrul activităților clasei. Vom reveni asupra acestui punct.

Părerea emisă de Lobrot pare, deci, că se aplică la cele mai multe dintre lecții :

«În orice situație *nu există decît relații duale între profesor și fiecare dintre elevi*. Aceștia nu discută între ei, nu elaborează împreună cunoștințele pe bază de documente, găsite de ei înșiși și, cu ajutorul profesorului, nu-și organizează munca, nu iau hotărîri. Toate avantajele, care provin din astfel de activități, le sînt refuzate»¹.

DISTRIBUȚIA COMUNICĂRILOR

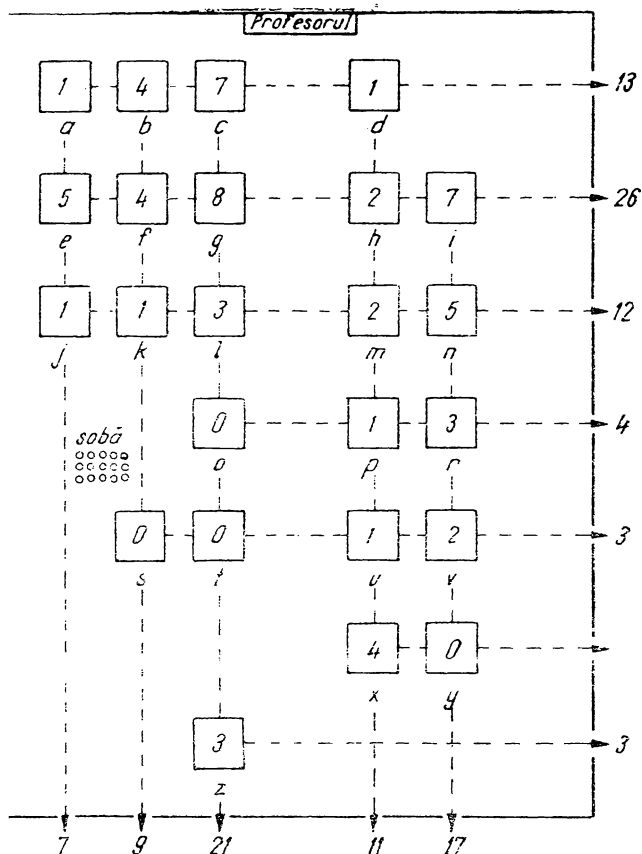
Receptori \ Emițători								
	Prof.	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇
Profesor	—	9	5	2	9	6	15	17
E ₁	6	—	0	0	0	0	0	0
E ₂	4	0	—	0	0	0	0	0
E ₃	3	0	0	—	0	0	0	0
E ₄	4	0	0	0	—	0	0	0
E ₅	3	0	0	0	0	—	0	0
E ₆	7	0	0	0	0	0	—	0
E ₇	13	0	0	0	0	0	0	—
Total	40	0	0	0	0	0	0	0

Într-un cuvînt, schimburile între elevi sînt rare și dacă comunică între ei, o fac prin intermediul profesorului, care controlează canalele de comunicare, le deschide el însuși după placul lui și le închide, de cele mai multe ori, răspunzînd elevilor.

Această pseudocomunicare, atît de strict reglată de profesor, cuprinde ea oare în aceeași măsură pe toți elevii? Încercînd să lămurim această problemă, n-am putut descoperi un model care să se aplice la toți profesorii și la toate clasele. Dar, din toate observațiile, rezultă clar că *schimburile sînt distribuite foarte inegal între diverși elevi* : unii par să fie uitați de profesor, care — în general — se adresează, de cele mai multe ori elevilor celor mai apropiați, dar, în cursul anchetei, au apărut numeroase variante.

Un exemplu va fi de ajuns, ca să illustreze afirmația noastră.

¹ M. Lobrot, *Les relations éducatives dans la classe (Relațiile educative în clasă)*. În : „Cahiers pédagogiques”, nr. 81, martie, 1969.



din pătrate reprezintă un elev dintr-o clasă cu 24 de teriorul fiecărui pătrat, indicăm numărul de intervenții (urii) ale elevului. Totalizăm pe urmă numărul intervențiilor și pe coloane de elevi; totalurile sînt indicate în lui.

ăm un maximum de intervenții din primele rînduri și la anumiți elevi, care constituie adevărați subiecți cen-i). Lucru curios: cei trei elevi așezați lîngă sobă, au o indiferență aparentă: profesorul nu i-a interogă și și-au manifestat prezența în nici un fel.

VI. ROLURILE COMPLEMENTARE ALE PROFESORULUI ȘI ALE ELEVILOR

În sfârșit, să ne gândim la rolurile complementare ale profesorului și ale elevilor, așa cum le-am văzut în cursul observațiilor noastre, în câteva activități, asupra cărora ne vom opri.

În tratarea unei probleme, profesorul este acela care în general o enunță, îi determină dimensiunile, îi face pe elevi să-i identifice datele și necunoscutele. Adesea, tot el alege linia conducătoare a soluționării prin directive și întrebări limitate. El descoperă etapele succesive ale rezolvării; tot el formulează concluzia. Așadar, de obicei, profesorul impune soluția de ansamblu, la care a contribuit și clasa prin câteva elemente.

Dacă este vorba de analiza unui obiect, a unui fenomen sau a unui text, totdeauna profesorul alege punctul de vedere din care se face analiza, alege elementele sau detaliile, punând întrebări limitate, care cer răspunsuri fragmentare.

În ceea ce privește activitățile cu caracter tehnic, profesorul cere elevilor să-i execute fidel ordinele și să urmeze atent directivele sale. În folosirea unei tehnici de calcul algebric, care cuprinde operații succesive, linia conducătoare este cunoscută numai de profesor. Elevii dau răspunsuri scurte la întrebările care le sînt puse, dar activitatea lor intelectuală este fărîmîtată fără posibilitate reală de inițiativă și de opțiune.

Cînd trebuie să se aprecieze valoarea soluțiilor, fie că este vorba de răspunsuri fragmentare, fie de o soluție de ansamblu, în general, tot profesorul este acela care le acceptă sau le respinge; adesea, el nu acceptă decît răspunsul parțial, care se înscrie la locul fixat sau la momentul hotărît în rezolvarea de ansamblu pe care a prevăzut-o.

Într-un dialog, dacă unul dintre interlocutori pune toate întrebările, tot el are și inițiativa schimburilor de idei. Dar, dacă profesorul chestionează elevii, aceștia nu pun întrebări profesorului, ei nu chestionează nici pe camarazii lor, într-un cuvînt, evită tot ceea ce ar reprezenta, în dialog, o conduită autonomă și luarea de inițiativă. Dacă cer o explicație, în general, tot profesorul le răspunde.

Interacțiunile laterale între elevii antrenați împreună la rezolvarea unei probleme nu-și găsesc loc în modelul pedagogic care predomină în clasele noastre (belgiene, n.t.).

Deci, în clasă, profesorul conduce gîndirea elevilor; el este în centrul tuturor comunicărilor și dacă, în sensul cel mai strict al

cuvîntului, nu s-ar putea spune că acestea sînt unilaterale, trebuie totuși să admitem că ele sînt strict controlate și îndrumate de către profesor.

Ce se întîmplă în această practică școlară cu metodele de investigație, care au stat la bază și asigură încă dezvoltarea prodigioasă a științei contemporane ?

Mai întîi, ne gîndim la metoda inductivă experimentală, metoda eminamente de raționament, care tinde să verifice ideile prin experimentare. În general, se observă că profesorul efectuează în fața clasei o experiență și numai el singur știe ce problemă poate rezolva această experiență și unde poate duce ea. Prin întrebările sale, el face să se constate *a posteriori* relațiile, pe care le-a prevăzut. Arată astfel elevilor cum stabilește el principiul, plecînd de la analiza experienței, și cum îl enunță. Participarea, pe care le-o cere, se mărginește în a răspunde la întrebările sale limitate ; nu așteaptă ca ei să pună problema, nici să enunțe ipoteza, nici să inventeze procedeul experimental, nici să descopere și să enunțe legea. Dealtfel, la școală legea are adesea o bază experimentală insuficientă pentru ca o clasă să poată redescoperi în întregime principiul care conduce această lege, profesorul însuși completează informațiile, pe care situația experimentală nu le cuprinde. Elevul urmează demonstrația : întrebările care i se pun, îl fac să observe faptele în funcție de punctul de vedere ales de către profesor, dar inteligența sa nu este stimulată să analizeze fenomenele pentru a le determina condițiile de apariție și a confrunta observațiile cu ideile anterioare.

Exercitarea unui adevărat raționament inductiv ar presupune o schimbare de roluri în relația pedagogică, un apel la inteligența inventivă și la spiritul critic al elevului pentru formularea ipotezei și pentru verificarea validității sale. Pe lîngă faptul că aceste cercetări cer mult timp și că presupun o încercare experimentală, succesul lor depinde de capacitatea elevilor, ca și de motivația lor. Asemenea cerințe nu se impun într-o lecție care nu depinde decît de inițiativa profesorului. De aceea înțelegem ușor de ce profesorii, obligați să comunice un conținut prestabilit, fac experiențe fără o ipoteză formulată în prealabil de către elevi și fără să facă apel la inventivitatea și spiritul lor critic.

În explicarea unor texte, tot profesorul alege lămuririle necesare, analizează succesiv ideile, stabilește planul, cerînd elevilor numai intervenții parțiale și intermitente ; și aici, activitatea școlară este defectuos distribuită : elevii progresînd de la o întrebare la alta — întrebări restrînse, care cer un răspuns limitat prevăzut de profesor — nu sînt în general solicitați să emită o idee de ansamblu, nici o judecată critică. Adultul își rezervă deci adevă-

rata muncă de explicare și de interpretare și nu lasă tinerilor decât firimiturile căutării. În asemenea condiții, cum ar putea aceștia să învețe cu adevărat cum să analizeze un text?

Totuși, elevii în studiile lor nu sînt totdeauna destinați pasivității și dependenței; unii profesori îndrăzneți, care au reușit performanța ca echipe de elevi să-și asume responsabilitatea unui proiect de lucru, observă că aceștia știu să pună adevărate întrebări și prin urmare să stabilească un dialog autentic cu adultul.

Să-l ascultăm pe Jacques Vidal :

«Explorarea de către grupe de elevi a unor texte nealese de mine mă pune într-o situație nouă: elevii îmi adresează adevărate întrebări (anti-Socrate!), la care e știut că nu am un răspuns gata pregătit. Mă văd, deci, cîteodată, cum caut cu adevărat și urmăresc atunci etapele, metoda acestei căutări...»².

Aceeași deformare a acțiunii pedagogice într-un învățămînt unilateral, cu dominantă verbală, se manifestă și în alte metode științifice.

În loc de a fi elaborate prin structurări și restructurări succesive, care recurg la operații mintale de abstractizare și de generalizare efectuate de elevi, conceptele sînt prezentate de profesori, care se mulțumesc, după o scurtă înșirare de exemple, să enunțe o definiție verbală. S-a putut demonstra măsura în care puțin utilizabile, aceste concepte «prefabricate» sînt mai greu de mobilizat pentru rezolvarea unor probleme noi decît acelea pe care elevii au fost antrenați să le elaboreze ei înșiși: cercetările lui Winch (predarea noțiunilor geometrice) și ale lui Mérédith dovedesc „sterilitatea” acestei tehnici de învățămînt pe planul dezvoltării aptitudinilor intelectuale și al transmiterii cunoștințelor.

Și raționamentul matematic este adesea „scurt circuitat” de către profesor pentru a facilita și accelera predarea. Nu este atît de frecvent cazul în care o cercetare să fie prezentată sub forma unei probleme din a cărei analiză se pot desprinde datele și necunoscutele. Dar se întîmplă și mai rar ca elevul să fie solicitat să descopere linia directoare a demonstrației și să o explice. Raționamentul matematic este „arătat” elevilor mai mult decît elaborat de ei. Adesea, profesorul sugerează experiențele logice și provoacă judecățile

¹ Metodă prin care elevii pun întrebări profesorului (*Nota trad.*).

² J. Vidal, *Faciliter l'apprentissage (Să ușurăm învățarea)*. În: „*Cahiers pédagogiques*”, nr. 81, 1969.

successive prin întrebări închise sau prin directive precise ; el își rezervă ansamblul raționamentului, fracționind cercetarea într-o serie de mici probleme, legate prin întrebările sale ; câteodată, se mulțumește să ceară elevilor să-și reamintească teorema care justifică rezultatul ; concluziile sînt date de-a gata elevilor, și nu sînt lăsați să le formuleze ei. Așadar, aceștia nu sînt lăsați să-și dovedească spiritul inventiv ; pentru ei este suficient să urmărească gîndirea profesorului și să se încreadă în judecata acestuia ; este deci evident că spiritul lor critic cu privire la datele din lecția predată nu este antrenat să se exercite. Capacitatea de evaluare critică nu s-ar putea manifesta decît în prezența propriilor lor încercări și ale egalilor lor, încercări prea adesea limitate și strict controlate de profesor.

INTERPRETAREA MODELULUI PEDAGOGIC ANALIZAT

Ne-am propus să studiem „dialogul“, care ocupă un loc preponderent în activitățile școlare, să-i evaluăm autenticitatea, să-l comparăm cu modelele teoretice propuse de psihologia socială.

A sosit momentul să rezumăm observațiile noastre pentru a încerca să răspundem la întrebările puse la începutul acestei lucrări, scoțînd în evidență interacțiunile, care se stabilesc între interlocutorii „dialogului“ școlar.

I. COMPARAȚIE CU MODELELE TEORETICE DIN
PSIHOLOGIA SOCIALĂ

Cercetările referitoare la comportamentul pedagogic al cadrelor didactice, efectuate după al doilea război mondial, deosebesc, pe de o parte, conduite „centrate pe elev“ (Withall), numite de Anderson și conduite de integrare, iar de Flanders, conduite de influență indirectă și, pe de altă parte, conduitele „centrate pe profesor“, numite și conduite de dominare sau de influență directă.

Anderson caracterizează comportamentul *dominator* al conducătorului prin rigiditatea și inflexibilitatea scopurilor sale, prin voința ca ceilalți să se alinieze la obiectivele și normele sale, prin incapacitatea de a admite dorințele și scopurile celorlalți; comportamentul *integrator* ar fi, dimpotrivă, caracterizat prin flexibilitate, adaptabilitate la experiența celorlalți și prin spiritul de cooperare.

Flanders utilizează termenul de *influență* pentru a exprima modificările din comportamentul elevilor, produse de către acela al profesorului. În comportamentul de influență *directă*, profesorul, care participă direct și vizibil la toate activitățile, restrânge libertatea elevilor prin dominarea pe care o exercită asupra lor. În comportamentul de influență *indirectă*, profesorul tinde să lărgască libertatea elevilor. El își propune mai ales să mențină participarea lor la un nivel ridicat și să favorizeze coordonarea activităților din grup și a energiilor care se manifestă în rîndul elevilor. Urmîndu-î

pe Flanders¹, putem rezuma criteriile referitoare la comportamentele școlare într-un tablou dihotomic.

<i>Influența indirectă²</i> (integrarea) Profesorul	<i>Influența directă³</i> (dominarea) Profesorul
— acceptă, lămurește ideile și sentimentele elevilor ;	— se exprimă în termeni de rutină administrativă școlară ;
— laudă, încurajează, apreciază comportamentul lor ;	— exprimă sau expune opinii și cunoștințe ;
— utilizează ideile lor ;	— dă directive sau decide, când poate un elev să facă el acest lucru ;
— pune întrebări, așteptând răspunsurile libere, alegerile și hotărârile elevilor.	— critică comportamentul elevilor pentru a încerca să-l schimbe.

<i>Elevii</i>	<i>Elevii</i>
— vorbesc, dând răspuns intervenției altor elevi.	— vorbesc, dând răspuns intervenției profesorului.

Să notăm că, servindu-se de aceste criterii, Flanders descoperise în raporturile dintre profesor și elevi, 10% influență indirectă și 90% influență directă).

În ce parte a acestei dihotomii, poate puțin cam sumară, trebuie oare să punem șirurile de întrebări limitate, care fac pe elev să exprime observațiile, constatările, ideile și sentimentele așteptate de profesor ?

Se întâmplă ca unele întrebări să urmărească încurajarea inițiativei elevului, lămurirea și dezvoltarea sentimentelor și ideilor sale, precum și orientarea cercetărilor sale, într-un cuvânt, să asigure o mai bună coordonare a energiilor din grup. Acestea sînt tocmai întrebările cuprinzătoare, la care profesorul așteaptă răspunsuri libere și personale și alegerile elevilor. În pseudo-dialogul școlar, întrebările de acest tip nu sînt frecvente, așa cum reiese din lectura tabelului general (p. 45). Cele mai multe din întrebări, așa cum am

¹ În Bradford, *Human forces in teaching and learning* (Forțele umane în predare și învățare), cap. II.

² *Integrative behavior* (comportament integrator).

³ *Dominative behavior* (comportament dominator). Se vorbește și de pedagogie directivă și pedagogie non-directivă. Acești termeni au un sens precis, analizat în lucrările de psihologia grupelor.

arătat, sînt orînduite ca verigile unui lanț și urmăresc să-i facă pe elevi să exprime ideile pe care le așteaptă profesorul pentru a-i conduce la concluziile știute de el. Reacțiile elevilor se mărginesc la răspunsuri la intervențiile profesorilor : pentru a nu stîngheri desfășurarea lecției, pe care profesorul vrea s-o facă să progreseze rapid, elevii evită să depășească întrebarea profesorului sau să pună întrebări personale.

„Destinate în primul rînd să exprime ceea ce exprimă credincioșii în timpul slujbei, răspunsurile elevilor nu sînt, de cele mai multe ori, decît un fel de răspunsuri liturgice“, notează ironic Bourdieu și Passeron¹.

Sub forma pur aparentă a unei conduite de integrare, „dialogul“ școlar îl face pe elev să exprime numai ideile și să realizeze numai acțiunile pe care profesorul le acceptă, și să le conducă după directivele date de el : dialogul e mai mult formal decît autentic.

Folosirea șirului de întrebări limitate devine necesară la elev din cauza lipsei unei idei directoare sau a unei idei de ansamblu. Într-adevăr, putem observa că uneori profesorul în dorința de a cîștiga timp, începe un studiu fără să fi pus el sau elevii clar problema și înainte de a-i fi făcut pe elevi să găsească ca punct de plecare al cercetării sau al ipotezei, elementele sau factorii care urmează a fi reperați. Din acel moment, fiind singurul posesor al ideii conducătoare sau al planului cercetării în curs, profesorul este obligat să dirijeze elevii, fixînd toate jaloanele activității intelectuale. Se aplică în acest caz consemnul, pe care Lewin, Lipitt și White îl adresează monitorului autoritar : „Tehnica și etapele activității sînt dictate de el ; de fiecare dată, este lămurit un singur punct, etapele viitoare rămîbind neprecizate“. În felul acesta, elevul trebuie să se lase condus de profesor. Întreaga desfășurare a activității intelectuale este orientată prin întrebări ; trebuie „ca elevul să fie condus după o schemă prealabilă... spre un adevăr și el prestabilit“, după cum susține P. Vanbergen.

Nu vedem aproape niciodată situația ca profesorul să propună elevilor mai multe soluții, dintre care le permite să facă o alegere, ceea ce ar fi dovada unui comportament de integrare, nici că în lămurirea unor probleme pornește de la ideile și sentimentele ele-

¹ P. Bourdieu și J. Passeron, *Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique* (Limbaaj și raportarea în limbaaj în situația pedagogică). În : „Les temps modernes“, sept. 1965, p. 447.

vilor. Înălțuirea și numărul mare al întrebărilor limitate, mai mult chiar decît conținutul lor, frînează inițiativa elevului¹.

II. VALOAREA EDUCATIVĂ A „DIALOGULUI” ȘCOLAR

În lecțiile analizate, activitatea era controlată și orientată în întregime de către profesori, care își comunicau ideile și opiniile, dădeau directive, apreciau și mai ales criticau răspunsurile elevilor susținînd și apărînd în același timp propriul lor punct de vedere.

Deși caracterul directiv poate fi atenuat prin atitudinea încurajatoare a profesorului, deși, din cînd în cînd, sînt unii profesori care acceptă o idee a unui elev, putem spune, utilizînd vocabularul lui Flanders, că profesorii exercită mai ales o influență directă și că atenția le este centrată asupra propriei lor metode de predare, cum indică Withall.

Studiile făcute de diverși cercetători anglo-saxoni au arătat următoarele : comportamentele de influență directă ale profesorilor dau naștere la comportamente de dependență și pasivitate la elevi sau la comportamente de dominare și de opoziție sau antidependență (Lipitt și Withe, 1943 ; Anderson, Brewer și Reed, 1946 ; Flanders, 1951) ; comportamentele de influență *indirectă* sau de integrare ale profesorilor duc la o creștere a spontaneității și a inițiativei, a capacității de cooperare, atitudinii absolut necesare muncii școlare, ca și dezvoltării tinerilor.

Atitudinea elevilor pe care i-am observat poate fi comparată cu aceea semnalată de Flanders și Anderson : influența *directă* mărește *pasivitatea și conformismul*, în timp ce o influență *indirectă* ar avea drept efect să favorizeze inițiativa și spontaneitatea tinerilor și să *dezvolte aptitudinea lor de a coopera și de a rezolva probleme*. Inițiativa insuficientă a elevilor, constatată în analiza

¹ Din punct de vedere a metodologiei cercetării, trebuie să remarcăm insuficiența unei simple notații analitice și a unei clasificări privitoare la manifestările exterioare ale comportamentului școlar al profesorilor și al elevilor, cum propun Puckett și Anderson ; aceste manifestări fac parte dintr-un comportament general și nu putem aprecia aceste forme de interacțiune psihosocială decît considerîndu-le în ansamblul, în succesiunea și în semnificația lor totală (o descompunere atomistă nu poate să arate semnificația lor reală în raport cu rolurile respective jucate de profesori și elevi în relația pedagogică).

noastră, n-ar trebui oare să fie pusă în legătură cu forma de interacțiune pedagogică observată în clase ?

„Dependență și pasivitate, scrie G. Ferry, iată ceea ce caracterizează rolul elevului. Tot ce reprezintă inițiativă și activitate este acaparat de profesor“¹.

Este tocmai ceea ce reiese din această anchetă. Și Osterrieth pare că se așteaptă la asemenea efecte de la o „dirijare“ exagerată : „Vrînd să reglementezi rolul, să prevezi totul, să controlezi totul, poți descuraja spontaneitatea și inițiativa elevului și-l poate priva de sentimentul responsabilității personale în reușita sarcinii întreprinse : înseamnă a risca să facem din el un fel de robot astenic...“².

Practica de predare, analizată aici, rămîne *unilaterală*, împiedicînd elevii să se angajeze în activități personale, de analiză și de sinteză, să dovedească imaginație și spirit critic, într-un cuvînt, să-și asume pe deplin responsabilitatea unei cercetări. Prea puține întrebări, propuneri și inițiative emană de la elevi și pot orienta cursul lecției ; cu greu am notat cîteva întrebări, care cer o explicație suplimentară. N-am observat aproape niciodată tatonări ale elevilor ocupați cu elaborarea unor idei.

Direcția impusă de profesor în aproape toate momentele activității școlare explică deci numărul prea mic de propuneri de cercetare sau de activitate pornite de la elevi. Dominarea profesorului antrenează pasivitatea elevilor, inhibă nevoile de informare, de acțiune și de exprimare. Uneori s-a văzut în cercetarea noastră și cîte un profesor care pune întrebări cuprinzătoare și făcînd apei la inițiativa elevilor. Acest apel nu obținea un răspuns imediat, ceea ce obliga profesorul să recurgă la un șir de întrebări limitate, conducînd astfel pe elev spre ținta căutată și în timpul prevăzut de orar.

Studiul nostru confirmă concluzia Mariei Hughes³, care a arătat, prin analiza comportamentelor cadrelor didactice, că acestea

¹ G. Ferry, *Mutation de la fonction enseignante (Mutația funcției de predare)*, în A.R.I.P. : *Pédagogie et psychologie des groupes (Pedagogia și psihologia grupurilor)*, Paris, Ed. de l'Epi, 1966, p. 23.

² P. A. Osterrieth, *Faire des adultes (A forma adulți)*, Bruxelles, Charles Dessart, 1964, p. 64.

³ Marie Hughes, *Development of The Means for Assessment of The Quality of Teaching in Elementary Schools (Dezvoltarea mijloacelor pentru aprecierea calității metodei de predare în școlile elementare)*, Salt Lake City, Univ. of Utah, 1959.

exercită o funcție predominantă, care constă în dirijarea activității clasei, în determinarea cîmpului de activitate, prin propuneri de sarcini și prin întrebări, indicînd elevi pentru răspunsuri și activități, normalizînd executarea sarcinilor prin directive sau modele.... Funcția aceasta de control a activității mintale a elevilor nu stimulează, după părerea Mariei Hughes, decît procese mintale foarte elementare, bazate pe memorie și repetiție.

În cursul lecției, afirmarea elevului printre egalii săi nu este tolerată decît în măsura în care este subordonată hotărîrilor și controlului profesorului. Imaginea despre ceilalți, dobîndită în clasă, loc unde se exercită autoritatea profesorului, este aceea a unor ființe supuse voinței și influenței adulților sau uneori revoltate împotriva lor; este cunoașterea unor ființe care nu se simt nici libere, nici responsabile față de o autoritate, care autoritate își asumă toate responsabilitățile. Imaginea despre sine pe care elevul poate să și-o formeze, este de asemenea aceea a unei ființe supuse și întru totul subordonată controlului hotărîrilor și inițiativei altuia.

Mai trebuie atunci să ne mirăm de pasivitatea și de spiritul de inițiativă redus al majorității elevilor, de absența propunerilor și întrebărilor venite din partea lor, în timpul lecțiilor? Mai trebuie să ne mirăm că elevii așteaptă întrebări limitate și directive precise care să indice cursul lecției, că aceștia manifestă puține reacții favorabile întrebărilor cuprinzătoare, care oferă posibilități de opțiune și inițiativă? Observațiile pe care le-am făcut cu privire la comportament exprimă, „sentimentul de dependență“ dobîndit în cursul miilor de ore petrecute în „dependența“ efectivă față de profesori :

„Cînd un copil a fost supus mai mult de zece ani dogmatismului repetitiv, spăsător, al învățămîntului tradițional, e lucru de mirare și încurajator, totodată, să constatăm că unii subiecți continuă să ia în considerare procesul de cunoaștere sub formă de întrebări și probleme de rezolvat“, scrie J. Wittwer¹.

Se observă curent în psihologia socială că dirijarea de către profesor tinde să domine cu atît mai mult grupul, cu cît sarcina prezintă mai multe dificultăți. Cu cît o sarcină este mai complexă

¹ J. Wittwer, *Pour une révolution pédagogique (Pentru o revoluție în pedagogie)*, Paris, Editions Universitaires, 1966, p. 173.

și mai specializată, cu atât mai mult expertul se impune grupului ; dimpotrivă, dacă sarcina nu prezintă greutate, conducătorul tinde mai puțin să se impună¹.

La școală, din cauza programelor încărcate, profesorii nu pot stabili o gradație destul de lentă și progresivă și propun elevilor dificultăți fără tranziție și fără inițiere suficientă. Aceasta explică rolul prea directiv pe care sînt obligați să-l aibă în cercetările școlare.

Pe de altă parte, dacă toate temele de studiu sînt impuse din exterior și nu corespund aspirațiilor și problemelor elevilor, aceștia, lipsiți de motivație, nu se străduiesc să construiască și să caute ipoteze, nici să le verifice, elaborînd o cercetare experimentală sau rațională. Activitățile școlare ar trebui, deci, să fie atât de simple, încît elevii să poată stăpîni realizarea lor completă și totodată ar trebui să fie legate de aspirațiile și motivația elevilor, pentru a determina angajarea lor totală.

Tehnica întrebărilor și a răspunsurilor — cu ajutorul căreia Socrate pretindea că „moșește spiritele“ a devenit un mijloc cu care profesorul conduce elevii în activitatea de exploatare și construcție mintală, fără să-i elibereze vreodată de tutela sa. Răspunde această tehnică obiectivelor urmărite de educator ? Care sînt aceste obiective ? Dacă ne limităm la cele evidențiate în majoritatea examenelor școlare, trebuie, în primul rînd, să cerem elevilor să exprime și să repete cunoștințe, într-o formă verbală, apropiată de cea folosită de profesor. Putem admite că tehnica întrebuintată răspunde, într-o oarecare măsură, scopurilor imediate, dacă aceste obiective se limitează la simpla asimilare și reținere a comunicărilor făcute de profesor. Tehnica „socratică“ este, din fericire, completată prin exerciții realizate în clasă, dar și acestea sînt uneori conduse prin mecanismul întrebărilor și al răspunsurilor ; tehnica aceasta este completată prin exerciții făcute acasă, unde elevul este lăsat cu totul să aibă inițiativa personală : în cadrul rigid al învățămîntului actual, chiar cu riscul unui surmenaj al tinerilor, temele pentru acasă ar fi, deci, necesare, ca să-i facă pe elevi să fixeze și să explice cunoștințele care le sînt prezentate în clasă.

¹ Bass, Pryer, Gaier et Flint, *Interacting Effects of Control Motivation, Group Practice and Problem Difficulty on Attempted-Leadership (Efectele reciproce ale controlului, ale intereselor personale, ale muncii în grup și ale dificultății problemei unei conduceri adecvate)*, J. abnorm. soc. Psychol., 1956, 56 (pp. 352—358).

Dar, dacă vrem să judecăm valoarea pedagogică a tehnicii interogative, trebuie să apreciem munca efectuată chiar în cadrul clasei. Studiul pe care-l prezentăm are drept rezultat evaluarea în spirit critic a unui model pedagogic devenit tradițional, pe care obișnuim să-l numim „metodă socratică“. Ea tinde să repună în discuție aprecierile prea absolute pe care le întâlnim în numeroase lucrări. Putem oare, cum procedează un curs de metodologie, pe care-l avem în față, să numim „interogare în vederea unei descoperiri“, o tehnică formată din întrebări „înlănțuite“ „care nu cer decât un singur răspuns“? Putem admite că asemenea întrebări sînt capabile să stimuleze efortul personal (reflecția, judecata) și spiritul de inițiativă?

În 1891, Compayré scrie că

„metoda interogativă prezintă avantajul de a interesa mai direct activitatea elevului: este, prin excelență, metoda potrivită pentru a face să se descopere adevărul, pentru a-l sugera, fără a-l impune“¹.

Sprijinindu-ne pe datele psihologice actuale, care consideră gîndirea mai curînd o activitate constructivă decît o simplă asociație de sensuri intelectuale, sîntem obligați să avem rezerve față de o apreciere așa de măgulitoare.

J. Meunier, profesor emerit de limbi clasice, la universitatea din Louvain, manifestă o anumită ironie cu privire la aprecierile optimiste ale apărătorilor tehnicii studiate.

„De mult timp este lăudată metoda numită socratică, atît de utilă în practica inducției: ea combate învățămîntul dogmatic, iar la elev, psitacismul². Dar nu trebuie să ne lăsăm înșelați de cuvinte... Să sperăm că bunul nostru dascăl al tuturor a practica altfel decît în dialogurile platoniciene. Să luăm la întîmplare începutul cărții a 8-a din *Republica lui Platon*. Dăm mai jos douăzeci de răspunsuri succesive atribuite interlocutorilor lui Socrate: „Sîntem de acord — Fără îndoială — Desigur — Așa trebuie făcut — Întocmai cum spui tu — Te cred — Da, desigur — Nimic mai adevărat“. Iată tot atîtea feluri de a spune amin!... În dialogul intitulat *Sofistul*, rolul

¹ G. Compayré, *Cours de pédagogie (Curs de pedagogie)*, Paris, édit. Delaplane, 1891, p. 262.

² Reproducerea mecanică (din lat. psithacus=papagal, denumire dată de Leibniz) (*Nota trad.*).

interlocutorului este mai activ..., dar, de fiecare dată nu trebuie decît să aleagă din această curioasă dihotomie, care i se propune între cei doi termeni, enunțați de conducătorul jocului...“¹.

Într-adevăr, după cum am arătat, întrebările limitate, pe care le-am întîlnit, prezintă o asemenea dihotomie.

Skinner se ridică împotriva asimilării învățămîntului programat cu falsul dialog socratic din scena lui Menon —

„este una dintre cele mai mari înșelătorii ale istoriei educației, în care sclavul nu dă nici un răspuns nepregătit de filozof“.

În fond, elevul n-a învățat nimic; n-ar fi fost în stare să reconstruiască singur *demonstrația*, în continuare după cum recunoaște, dealtfel, în cursul dialogului, însuși Socrate. Chiar dacă elevul face o modestă *descoperire originală* în demonstrație, n-ar fi just să pretindem că procedînd astfel sub conducerea minuțioasă a lui Socrate — acțiunea sa seamănă cu aceea a lui Pitagora, care a descoperit teorema fără îndrumător“².

A. Clausse, profesor de pedagogie la Universitatea din Liège, privește cu aceeași luciditate modelul pedagogic analizat aici. Și pentru el, dialogul școlar n-are nimic din dialogul autentic.

«Desigur, poate să existe un anumit dialog; în cel mai bun caz, există schimbări de idei, care merg de la profesor la elev... în așa-numita metodă socratică; este un simplu ocol pentru a-l face pe elev să spună nu ceea ce dorește el, ceea ce ar fi expresia propriei sale gândiri, ci *ceea ce profesorul dorește ca el să spună și să coincidă exact cu mesajul pe care-l are de transmis*.” În treacăt fie spus și contrar unei idei foarte răspîndite, nu este deloc vorba aici de o școală activă, de metode active, ci de o *iluzie* ciudată, de o *caricatură*“³.

¹ J. Meunier, *La méthode inductive dans l'étude des phrases hypothétiques* (*Metoda inductivă în studiul frazelor ipotetice*). În: *Didaskalikon*, nr. 20, 1967. Centrul de cercetare și documentare pentru învățămîntul limbii grecești, Liège.

² B. F. Skinner, *La révolution scientifique de l'enseignement* (*Revoluția științifică a învățămîntului*), trad. din engleza americană de A. Richelle, Bruxelles, éd. Charles Dessart, 1968.

³ A. Clausse, *Méthodologie et techniques audio-visuelles* (*Metodologie și tehnici audio-vizuale*), în: *Education*, Tribune libre, iunie 1966. Sublierile sînt făcute de autor.

R. Buyse consideră că

„în situațiile cele mai favorabile, această didactică a devenit o «dialectică» în sensul lui Aristotel, adică arta de a discuta datorită căreia aprobăm sau respingem o teză, după conținutul întrebărilor și concesiilor făcute de adversar.... Alții vor obiecta că există totuși metoda socratică. Dar sub rezerva că pedagogii care au talentul deosebit de a pune bine întrebările sînt foarte rari, vom avea pentru ceilalți modestia de a nu compara jocul neînsemnat al întrebărilor și răspunsurilor prevăzute, așa cum se prezintă atîtea dintre lecțiile noastre zise „model“, cu una din admirabilele ședințe de maieutică, pe care le practica filozoful grec”¹.

După Buyse, discuția dialectică, excelentă pentru

„a explica niște cunoștințe, pe care le posedăm... a face pe discipoli să înțeleagă ceea ce noi înșine am învățat, a transmite repede elevilor ceea ce profesorul a cucerit cu greu...“, „nu este deloc calea de urmat, pentru a activa mintea elevilor și a-i deprinde frumoasa artă de a învăța, a-i antrena la o metodă personală de cercetare, a-i aduce în stare de a *studia* în sensul activ al cuvîntului”.

Sintem de părere, de asemenea, că putem aplica adesea învățămîntului socratic pămerea lui R. Gall cu privire la învățămîntul programat de tip liniar.

„Metodă analitică prin excelență, care începe printr-un „pas“ mic al subiectului tratat și continuă prin altul, tot atît de neînsemnat, dînd elevului acele texte gata analizate, gata separate din celelalte. Totuși, elevul n-are nicio dată prilejul de a analiza el însuși, adică de a proceda la acel exercițiu de descompunere și de apropiere a elementelor, atît de important pentru formarea spiritului. Foarte adesea, elevul nu știe încotro merge, fiindcă programul² decide dogmatic pentru el”.

¹ R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie (Experimentarea în pedagogie)*, Bruxelles, Lamertin, 1935, pp. 34—35.

² Înlocuiți „programul“ prin „profesorul“ în ce privește tehnica întrebărilor și răspunsurilor.

După Palmade¹

„faptul că elevii trebuie să răspundă la întrebări separate nu-i poate duce la descoperirea structurii de ansamblu, care ar trebui să constituie partea esențială a cercetării. Prin natura și ordinea întrebărilor puse, se dă în realitate partea cea mai importantă din ceea ce pretindem de altfel să-i facem să descopere². Astfel, metoda strict interogativă nu este decât o metodă expositivă oarecum „în vid“... În perspectiva, prezentată acum, nu vom ajunge la o adevărată metodă activă decât dacă vom da elevilor de rezolvat probleme în totalitatea lor, așa fel, încât aceștia să fie obligați să elaboreze ansamblul structurii cunoștinței predate“³.

Ne vom feri totuși să negăm orice valoare tehnicii de învățămînt prin întrebări și răspunsuri. Această practică pedagogică explorează frază cu frază un câmp de cunoștințe, îl supune atenției elevului, menținîndu-i interesul prin întrebări succesive; îl face să contribuie la studiul respectiv prin răspunsuri fragmentare; îl antrenează să repete propoziții, judecăți, raționamente și să le fixeze în memorie.

Practica pedagogică în discuție se află la jumătatea drumului între direcția dată de profesor și activitatea personală a elevului, după cum observă foarte nuanțat d-l Mialaret. „Luînd elevul de mîna, profesorul îl conduce cu dibăcie spre scopul pe care și l-a fixat, provocînd o activitate, care, în anumite cazuri, poate fi reală. Dar toate nuanțele pot să existe în acest dialog⁴, care are loc între profesor și elev, începînd cu întrebări de tipul „catehismului“ pînă la cele care provoacă cu adevărat activitatea psihică și o fac să se depășească pe ea însăși... Interogarea este un excelent mijloc de a da naștere, în spiritul elevului, unei anumite frămîntări, făcîndu-l să-și pună întrebări, să fie conștient de anumite aspecte, pe care nu le descoperise încă, să verifice anumite cunoștințe... Dar nu trebuie să abuzăm de interogări...

Ancheta prezentată de noi arată că destul de des se produce un abuz de interogare, pe care profesorii o aplică totdeauna și la toate obiectivele de studiu.

¹ G. Palmade, *Introduction à la pédagogie de l'étude de problèmes* (Introducere în filozofia studiului de probleme) în A.R.I.P. : *Pédagogie et psychologie des groupes* (Pedagogia și psihologia grupelor), Paris, éd. de l'Epi, 1966, p. 257.

² Sublinierile sînt făcute de Leroy.

³ Sublinierile sînt făcute de Leroy.

⁴ G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie* (Introducere în pedagogie), Paris. Presses Universitaires de France, 1964, p. 164.

Dacă formalismul constă în primul rînd în a pierde din vedere obiectivele activității pentru a face din ele un scop în sine, ne putem întreba dacă dialogul socratic n-a suferit o asemenea schimbare, provocată de necesitatea parcurgerii unei materii de studiu, după un program logic prestabilit și într-un timp limitat. Vocabularul pedagogic, el însuși a fost denaturat, după cum arată Langeveld, deoarece în școala veche, a face dovadă de inițiativă însemna pentru elev numai a urmări cu plăcere, a executa ceea ce i se propune de către profesori, a prevedea urmarea unui plan prestabilit de ei; munca devine execuție, înțelegerea, o simplă înțelegere a ceea ce oferă profesorul, iar atenția devine o supunere totală.

Tehnica pedagogică a întrebărilor și a răspunsurilor are valoare ca mijloc de a trezi activitatea intelectuală în *condițiile* următoare: să lase elevului o parte suficientă de *inițiativă*, punîndu-i întrebări destul de cuprinzătoare și care să determine o cercetare de o anumită amploare; să-i acorde *destul timp* pentru a realiza această cercetare și o *libertate de acțiune*, care să-i permită alegerea căilor și mijloacelor de expresie ale gândirii; să favorizeze dezvoltarea judecății și a *spiritului critic* ale elevului, lăsîndu-i, cît mai des posibil, *responsabilitatea* și timpul de a controla, a completa sau a corijă propriul său răspuns; să cultive *spiritul de înțajutorare și cooperare*, provocînd confruntarea soluțiilor diferite sau exprimate în mod diferit, fără a da naștere unui spirit de rivalitate sau de concurență, ci favorizînd exprimarea unor puncte de vedere complementare.

Alegerea întrebărilor depinde mai întîi de obiectivul vizat și de materia la care se referă întrebările. Întrebările limitate conduc pe elevi la descoperirea materiilor de studii, indicînd *căile cele mai directe după optica profesorului*; întrebările cuprinzătoare le lasă mai multă inițiativă în descoperirea căilor de a ajunge la știință. Cele dintîi permit să se stabilească o noțiune sau un principiu în timpul prevăzut de programe, de repartițiile de materii și de orare, dar ele nu fac apel decît la procese intelectuale elementare; cele de-al doilea, soliciită inteligența productivă; ele cer acel *insight*, care nu se produce de cîte ori vrem, nici la fiecare elev; de aici vine impresia pe care o au unii elevi de a bate pasul pe loc sau descurajarea care-i cuprinde din cauza neputinței de a avansa.

Alegerea întrebărilor depinde deci și de elevii cărora le sînt adresate; să reamintim cu privire la aceasta că elevii slabi și cei

M. Coulon scrie că:

„orică formă de predare dă naștere imediat unui formalism, devenind imediat prizoniera lui”.

¹ M. Coulon, *La recherche pédagogique vue par un usager (Cercetarea pedagogică văzută de un practician)*. În: „Education”, Tribune Libre, Bruxelles, martie 1967.

de mijloc dau rezultate mai bune dacă sînt destul de bine conduși, în timp ce elevii înzestrați progresează mai mult dacă sînt antrenați în activități libere¹. Gradul de direcționare poate varia, deci, atît după capacitățile elevilor, cît și în funcție de dificultatea materiei abordate. Lucrînd cu elevii înzestrați vom pune probleme mai cuprinzătoare, iar cu elevii slabi vom recurge mai mult la întrebări limitate.

III. DIALOG AUTENTIC SAU PSEUDODIALOG ?

A sosit momentul să schițăm o scurtă imagine critică a „dialogului” școlar, așa cum ne-a apărut în cursul acestui studiu.

Comunicarea care se face în clasele noastre constituie ea oare un dialog autentic, așa cum l-am definit noi ? Este realizată în așa fel încît interlocutorii să învețe ceva unul de la altul ? Persoanele angajate în aceste schimburi de cunoștințe se stimulează ele *reciproc* ? Profesorul acceptă elevii în așa măsură, încît să-și modifice atitudinile și intențiile, pentru a coopera cu ei ? Îi acceptă oare pînă a-i determina să-și exprime ideile și sentimentele lor personale, propriile lor experiențe de viață ?

Elevii angajează în acest dialog întreaga lor personalitate ? Au ei inițiative, ca și profesorul ? Au simțul responsabilității ? Caută o colaborare cu ceilalți colegi ? Le cer ajutorul în rezolvarea unor probleme individuale sau colective ?

Grija profesorului de a conduce și canaliza gîndirea elevilor **est**, indicele unei respingeri — dealtfel adesea inconștientă — a gîndirii șovăitoare și a lipsei de experiență a celor tineri, a capacităților și intereselor lor insuficiente și nedefinite. Dar, așa cum se exprimă și Rogers, pentru a stabili un dialog autentic, este indispensabil să acceptăm și să recunoaștem pe celălalt, ca pe cineva diferit de noi, dar egal în demnitate.

Am arătat că întrebările puse urmăresc să primească un răspuns așteptat, un răspuns care să se integreze în analiza sau raționamentul prevăzute de profesor. Am observat că, în general, acesta refuză răspunsurile care nu se integrează în schema prestabilită de el.

Elevii știu că profesorul așteaptă un singur răspuns, acela pe care l-a prevăzut. La întrebarea unui profesor : „Ce este cecul ?”, un elev îi dă definiția completă. Dar pentru că răspunsul nu este ceea ce așteaptă profesorul, acesta replică : „ai fi putut să-mi răspunzi simplu : este un mijloc de plată”. Elevii sînt astfel conduși

¹ L. G. Wisp e, *Evaluating section teaching methods in the introduction course (Valoarea metodelor de predare pe secții în cursul introductiv)*. J. Of. Ed. R., 1951, pp. 161—186.

să caute răspunsul limitat, așteptat de profesor, în loc să încerce să-și exprime propria lor gândire.

Răspunzînd la ceea ce așteaptă profesorul, ei nu trec dincolo de întrebarea pusă, nu-și angajează persoana, nu-și exprimă nici sentimentele, nici ideile, nici experiențele personale.

Prin întrebările pe care le pun, ei cer numai explicații la materialele predate; aceste întrebări nu urmăresc să obțină un ajutor pentru rezolvarea unor probleme personale.

Dialectica pedagogică stabilită între profesor și grupul de elevi, prin tehnica interogativă, permite celui dintîi să transmită cunoștințe, fără ca elevii să devină pe deplin conștienți de problemele de ansamblu și de obiectivele de atins, fără să se facă apel la inițiativa și activitatea lor creatoare. Dar cercetările psihosociologilor au arătat că această conștiință clară a scopului și a domeniului propriu de responsabilitate și de libertate contribuie la ridicarea moralului grupului de elevi, adică la dorința comună de a realiza o lucrare; este condiția necesară, pentru ca o clasă să se simtă implicată și angajată într-o cercetare de care știe că este responsabilă.

Absența acestei libertăți și acestei responsabilități în tehnica interogativă nu explică ea oare pasivitatea elevilor care nu participă la cercetarea colectivă decît răspunzînd la întrebările profesorului? Nu explică ea acea atitudine de pasivitate și dependență, atît de des constatată și dezaprobată, care nu favorizează nici dobîndirea de cunoștințe, nici dezvoltarea personală?

Întîlnirea cu ceilalți, schimburile de idei, cercetările făcute în comun n-au apărut în cursul analizelor noastre, dată fiind raritatea sau inexistența lor. Toate comunicările trec, în mod obligatoriu, prin personajul central al clasei, care le controlează, le acceptă sau le respinge.

Cooperarea elevilor nu este — în general — permisă dacă se întîmplă ca elevii să fie antrenați să realizeze ceva împreună, tot profesorul este arhitectul construcției; el ia inițiativa și-i organizează desfășurarea.

Clasa este totdeauna aceea care se adaptează la hotărîrile și punctul de vedere al profesorului, iar acesta nu-și modifică aproape niciodată intențiile și intervențiile, pentru a ține seamă de inițiativele elevilor. Departate de a fi un grup democratic, al cărui progres se întemeiază pe acțiunea hotărîtă de membrii săi, pe participarea lor constructivă, clasa seamănă foarte bine cu acele reuniuni, bazate pe strategie, în care conducătorul are o soluție gata pregătită, pe care reușește s-o facă acceptată de participanți, aceștia știind că totul era pregătit mai dinainte. Nu rămîne, deci, nici o îndoială că profesorul menține clasa în stare de dependență.

Afectivitatea elevilor nu este luată în seamă sau este exclusă din mediul școlar, sentimentele personale par străine acestui mediu neutru și obiectiv, expresia emoțiilor este rar provocată și puțin îngăduită.

Comparînd comportamentele elevilor acasă și la școală, vedem că elevul, intrînd în clasă, pierde o parte însemnată din spontaneitatea sa. Nu este aceasta dovada că nu se simte pe deplin acceptat în mediul școlar ?

Analizînd tehnica pedagogică a întrebărilor succesive legate unele de altele, am scos în evidență sensul unilateral al dialogului, stabilit de profesor cu elevii săi. Așadar, în clasă nu există un adevărat dialog. Relația pedagogică pe care am analizat-o se caracterizează prin rolul dominator al profesorului, ale cărui întrebări și directive conduc întru totul activitatea elevilor. Participarea acestora este îngrădită de profesor. Rolul pe care-l joacă ei este în mod clar și vizibil subordonat rolului pe care și-l atribuie profesorul ; aceștia trebuie să se mărginească la a răspunde solicitărilor sale.

Profesorul predă lecția ; elevul, care nu este decît obiectul acțiunii pedagogice, se limitează să primească lecția care-i aduce cunoștințe socotite folositoare. Școala neglijează, deci, toate forțele motivaționale care determină pe elev să dirijeze propria sa dezvoltare mintală, făcîndu-l apt să se controleze el însuși. În același timp, ea pierde din vedere dinamica, capabilă să facă clasa să progreseze.

După modelul comunicărilor stabilite în societatea industrială mesajele școlare sînt „orientate”, după expresia lui Wittwer, care adaugă : „cele mai multe dintre mesaje cer un răspuns aprobativ, suprimînd, de fapt, libertatea de a răspunde a interlocutorului¹. Aceste mesaje „verticale” (venind de la autoritatea supremă) constituie „o agresiune permanentă împotriva dinamismului natural și indispensabil al personalității”, în timp ce „dialogurile orizontale” sau „paritare” schimbate între egali, constituie „baza relațiilor umane securizante”².

În cazul în care comunicarea școlară pe care am analizat-o, nu este categoric în sens unic, observăm că este, prin esență, verticală și descendentă, elevii răspunzînd pe scurt la apelul unui superior, care deține întreaga inițiativă. Chiar dacă nu-i vorba de un simplu monolog, putem caracteriza această formă de comunicare cu termenul de pseudodialog.

¹ J. Wittwer, *Pour une révolution pédagogique* (Pentru o revoluție pedagogică), Paris, Ed. Universitaires, 1968, pp. 185—188.

² J. Wittwer, Op. cit.

RIGIDITATEA SISTEMULUI PEDAGOGIC TRADIȚIONAL

Analizînd tehnica pseudodialogului dintre profesori și elevi, practică în cele mai multe clase, n-am examinat decît unul din factorii esențiali ai sistemului pedagogic, zis „tradițional”. Sistemul în vigoare în majoritatea școlilor este *format dintr-un ansamblu complex de factori interdependenți și complementari*; el se inspiră din *modele și atitudini* pedagogice, este orientat spre *obiective*, care îi sînt proprii și este legat de *programe școlare*; se înscrie în cadrul *structurilor* instituționale și al *constrîngerilor* administrative; din punct de vedere tehnic, el se realizează prin *metode și mijloace* didactice.

După ipoteza pe care o avem în vedere ar însemna să rămînem la suprafața lucrurilor, dacă am izola din ansamblul sistemului, singurul factor analizat pînă acum — „dialogul” didactic — neglijînd legăturile lui cu ceilalți factori; relațiile existente între diversele elemente stabilesc un echilibru al sistemului pedagogic, care îi determină inerția, dificultățile și încetinelile evoluției, pe planul tehnicilor pedagogice și al relațiilor care le susțin.

De aceea, dorim să arătăm că pseudodialogul didactic este legat de o optică a învățămîntului, de obiective, de tradiții și de modele didactice; se mai explică încă prin formarea și specializarea profesorilor; este în relație cu structurile și programele școlare, cu folosirea timpului, cu regulamentele școlare etc.

Inerția acestui sistem s-ar explica prin faptul că nu este deloc cu putință să se modifice profund un factor izolat, de exemplu, să se creeze o nouă relație pedagogică, lăsînd intacte toate celelalte elemente. Orice transformare profundă și durabilă ar trebui să cuprindă căutarea și stabilirea unui nou echilibru.

În capitolele precedente am analizat, așadar, „dialogul” dintre profesori și elevi, limitîndu-ne la planul conștient și verbal; pentru a înțelege mai bine acest tip de comunicare, vom încerca să scoatem în evidență, în capitolul de față, relațiile existente între acest factor și celelalte elemente ale sistemului pedagogic tradițional.

Lecția tradițională stabilește un fel de dialog între profesori și elevi, deoarece aceștia răspund la întrebările puse de cei dinții. Dar, după cum am constatat, dialectica pedagogică este adesea mai mult formală decât autentică: scopul nostru actual este de a arăta că acest formalism școlar este în relație cu un ansamblu de factori interdependenți. După cum observă Bourdieu și Passeron¹ „de fapt, în comunicarea dintre profesori și elevi se exprimă întregul sistem de învățământ, ca organizație concretă, rezultând dintr-o anumită istorie“. Școala este o instituție care năzuiește să răspundă la nevoile omului, trăind în societate, într-o epocă determinată. Ea ar trebui deci să evolueze odată cu societatea, atât pe planul obiectivelor, cât și pe acela al metodelor și tehnicilor pedagogice.

În momentul în care dezvoltarea economică a introdus în școli populații mai numeroase, instituțiile acestea au construit progresiv un sistem pedagogic care să răspundă nevoilor și obiectivelor sociale ale momentului respectiv. Sistemul, creația societății, țintea să transmită tinerilor, valori, idei și moduri de a acționa folosite în acea societate.

Aspirațiile sociale au evoluat, nevoile și condițiile vieții s-au schimbat, datele psihologice și sociologice ale problemei educative s-au modificat și s-au dezvoltat. Totuși, vom putea constata că majoritatea profesorilor rămân legați de modelele și de principiile sistemului tradițional.

„Pedagogia trăiește sau moare, din cauza modelelor urmate, create de o anumită epocă istorică, dar al căror caracter istoric ea nu-l recunoaște“, scrie, pe drept cuvânt, Michel Tardy².

O anchetă a lui Taylor³ a arătat că profesorii titulari din învățământul secundar consideră ca prima lor calitate perfecționarea modului de predare, adică aptitudinea de a preda o știință întrec, în ochii lor, calitățile umane, care favorizează unele relații cu

¹ P. Bourdieu et J. -C. Passeron, *Langage et rapport au langage, dans la situation pédagogique* (Limbaajul și raportarea la limbaj în activitatea pedagogică). În: „Les temps modernes“, sept. 1965.

² Michel Tardy, *Le professeur et les images* (Profesorul și imaginile), Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 1.

³ P. H. Taylor, *Children's Evaluations of the characteristics of the good teacher* (Aprecierile copiilor referitoare la calitățile profesorilor buni) — Brit. J. of Ed. Psychol., noiembrie, 1962.

elevii. Pe de altă parte, cercetarea făcută în Franța, de R. Gal, R. Moline și G. Rustin¹ a arătat că majoritatea profesorilor francezi rămân legați de practicile tradiționale, cum este cursul *ex-cathedra*². După cum notează Jean Capelle în Franța și în țările europene de limbă franceză, există

„o tradiție, care consideră arta de a predă o operație în sens unic, elevul reținând cuvintele pline de învățătură, cu care profesorul alimentează mintea discipolilor”³.

Pe de altă parte, Maisonneuve scrie că

„e lucru sigur că tradiția didactică a universității de toate gradele ne duce la adoptarea unei atitudini directive”⁴.

Dacă unii profesori tineri exprimă idei reformiste, relative la metode și programe, ei admit structurile școlare actuale și nu-și transpun ideile în practica pedagogică. Pentru ei, școala este destinată :

„să împartă informații, să prezinte metode, să prescrie norme și să impună un sistem de comunicări, mai mult sau mai puțin rigid...”⁵,

iar Maisonneuve explică dificultatea, pentru tânărul profesor, de a evada din această mentalitate.

„Introdus în acest cadru, influențat el însuși de aceste modele, în cursul propriului său trecut școlar, tânărul profesor are posibilități reduse de adop-

¹ Gal, Moline et Rustin, *Enquête sur l'éducation du citoyen (Anchetă asupra educației cetățeanului)*. În : *Courrier de la recherche pédagogique*, nr. 16, iunie, 1962.

² Dumazedier et Hassenforder, *Les besoins culturels des jeunes adultes et la réforme de l'enseignement secondaire (Nevoile culturale ale tinerilor adulți și reforma învățământului secundar)*. În : *Courrier de la recherche pédagogique*, nr. 15, ianuarie, 1962.

³ J. Chapelle, *L'école de demain reste à faire (Școala de mâine rămîne încă de făcut)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 182.

⁴ J. Maisonneuve, *Le problème des attitudes et la formation pédagogique dans la fonction (Problema atitudinilor și formarea pedagogică în practică)*. În : A.R.I.P. : *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, L'Epi, 1966, p. 67.

⁵ J. Maisonneuve, *op. cit.*, p. 67.

tare a unor atitudini mai puțin directive cu clasa sa ; de asemenea are prea puțină experiență prealabilă pentru a înțelege și stăpîni procesele colective, în mijlocul cărora se află¹.

Acest atașament atît de evident față de școala tradițională, paralel cu atracția exercitată de pedagogia nouă, este confirmat de o anchetă recentă, făcută de cîțiva sociologi și psihologi francezi.

„Constatăm la profesori, scriu aceștia, o dorință foarte vie de a rupe cu rutina pedagogică și de a adopta metode noi de educație. Dar, această dorință se izbește de condițiile actuale impuse de necesitățile materiale (cadru arhitectural al școlii, de cele mai multe ori neschimbat mai bine de un secol, clase supraîncărcate, programe prea grele...)“.

și, completîndu-se, adaugă :

„Recurg mai bucuros la metodele tradiționale, invocînd numărul prea mare de copii dintr-o clasă, programele adesea prost echilibrate și prea lungi, lipsa mijloacelor materiale“².

Profesorii aceștia tineri înțeleg foarte bine și simt vag că nu este cu putință să se modifice atitudinile pedagogice, lăsînd neschimbați ceilalți factori ai sistemului pedagogic.

Și profesorii belgieni se găsesc în situația de prizonieri ai acestui sistem, incapabili de a evolua radical în acest cadru.

În cursul unei anchete realizate cu profesorii de gradul întâi și al doilea³, F. Hotyat îi întreabă : „În ce măsură considerați util pentru metoda d-voastră de predare, să găsiți în publicații :

- contribuții referitoare la fond ;
- sinteze de contribuții noi în pedagogie ;
- sinteze de contribuții noi în psihologie ;
- lecții model sau pregătirea unui capitol“ ?

Persoanele interogate, au posibilitatea de a alege între trei mențiuni : foarte util, potrivit, puțin.

¹ J. Maisonneuve, *op. cit.*, p. 67.

² S. Mollo, J. Guyard et L. Leclercq-Rodriguez, *Représentation de la condition du maître dans la société (Prezentarea condiției profesorului în societate)*. În : „Enfance“, 2—3 aprilie—sept., 1966, p. 21 și 34.

³ F. Hotyat, *La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement. Un sondage d'opinions. (Interesul profesorilor pentru o reformă a învățămîntului, Un sondaj de opinii)*. În : „Les Sciences de l'éducation“, nr. 2—3, 1967, Paris, Didier.

Iată un tablou cu răspunsurile obținute :

	Foarte util	Potrivit	Puțin
Contribuții relative la fond	56%	31,7%	12,3%
Sinteze de contribuții noi în pedagogie . . .	45,5	38,7	15,8
Sinteze de contribuții noi în psihologie . . .	34,7	43,7	21,6
Lecții model sau pregătiri ale unui capitol .	53,2	28,8	18,0

Constatăm că cele mai apreciate sînt contribuțiile cu privire la fond. F. Hotyat notează că această preferință este mai evident exprimată (67,7%) printre profesorii agregați, profesori secundari formați în învățămîntul universitar. Tot la acești profesori, cererea de contribuții noi în pedagogie este cea mai redusă (42%); dimpotrivă, institutorii din învățămîntul elementar nu cer contribuții noi, referitoare la fond, decît în proporție de 45,7% și reclamă mai multe informații noi în pedagogie (55,7% de păreri foarte pozitive).

Ancheta arată, deci, că profesorii din învățămîntul secundar sînt mai sensibili la conținutul învățămîntului decît la renovarea pedagogiei însăși. Ei își exprimă scepticismul cu privire la contribuțiile pedagogiei experimentale și la progresele pe care le-ar aduce noi principii metodologice.

Totuși, F. Hotyat constată că acești profesori belgieni nu manifestă decît „o satisfacție rezervată“, cu privire la sistemul pedagogic în vigoare și că, în schimb „o majoritate impunătoare optează pentru o organizare a învățămîntului adaptată la ritmul de progres al elevilor“. De aici și concluzia că „atitudinea celor mai mulți profesori nu este cristalizată într-un fel de conservatorism pedagogic“. În Franța, o anchetă identică cu privire la atitudinea studenților, a arătat că și aceștia, ca și profesorii, manifestă cel mai mare conservatorism pedagogic: ei preferă inovării pedagogice modelul sigur și cunoscut al sistemului tradițional, cu toată dorința lor vie de a schimba lumea. Astfel, atitudinile profesorilor și ale studenților se întîlnesc și sînt complementare, în ambianța lor, referitoare la ordinea existentă.

Coexistența unei dorințe ideologice de înnoire și a unui conservatorism practic este explicabilă :

„În visurile lor cele mai utopice, scriu Bourdieu și Passeron, studenții și profesorii rămîn prizonierii logicii instituției, în forma sa actuală, iar dacă anticipațiile lor cu privire la un alt sistem posibil sînt atît de sărace,

înseamnă că lipsurile obiective ale unui sistem nu pot apărea în adevărata lor lumină, unor subiecți încadrați în sistemul respectiv“¹.

Se pare, deci, că cei mai mulți dintre profesori, în Franța, ca și în Belgia, au o atitudine *ambivalentă*, cu privire la inovația pedagogică: manifestându-și o dorință de reînnoire, marea majoritate a profesorilor urmează totuși modelele în vigoare, de care sînt pătrunși prin tot trecutul lor școlar. Dealtfel, vom vedea că orice inovație cele o modificare a relației profesor-elevi, foarte greu de realizat în cadrul sistemului pedagogic actual.

II. PROGRAME ȘI REGULAMENTE ȘCOLARE

În funcție de ipoteza formulată la începutul acestui capitol, ar fi interesant să examinăm în ansamblul său „sistemul“ pedagogic și mai ales condițiile instituite ale realității școlare actuale, pentru a le cerceta raporturile cu tehnicile descrise mai înainte. Ca să rămînem în cadrul modestului nostru studiu, va trebui să ne limităm la considerarea factorilor esențiali ai sistemului.

„Programele sînt singurele elemente clare, nete, precise și mai ales imperative, în tot aparatul nostru pedagogic“².

scrie P. Vanbergen, director general în Ministerul Educației naționale, la Bruxelles (Organizarea studiilor). Așadar, ne vom fixa atenția în primul rînd asupra lor.

Citind *programele* — unul din factorii de constrîngere cei mai puternici ai sistemului³ — observăm că învățămîntul tradițional pare a favoriza, dintre diferitele scopuri urmărite, pe acelea privitoare la transmiterea cunoștințelor sau a tehnicilor: în programe, acestea sînt enumerate în detaliu, iar însușirea lor este

¹ P. Bourdieu et J. -C. Passeron, *Op. cit.*, p. 31.

² P. Vanbergen, *Enseignement secondaire. Problèmes des méthodes* (II) (*Învățămîntul secundar — Probleme de metode*). În: „Bulletin d'information“, martie 1969, Bruxelles, M.E.N.

³ Ancheta noastră a fost realizată în școlile belgiene. Dar studiul internațional al randamentului școlar în matematică a arătat că, în ceea ce privește profesorii de matematică, Belgia se află printre cele douăsprezece țări în care profesorii execută programele „cu cea mai profundă impresie de constrîngere“.

controlată în diferite feluri; obiectivele școlare relative la dezvoltarea aptitudinilor intelectuale și la formarea socială rămân adesea prea vagi, pentru a influența efectiv practica școlară și nu se prevede nici un „examen“ care să le controleze rezultatele. Școala pare, deci, organizată „pentru a comunica, pentru a preda adevărul“¹, un adevăr definitiv și exterior ființei care-l învață, după cum vom vedea. Toată lumea recunoaște că programele școlare sînt pletorice, prea încărcate pentru a fi studiate în detaliu, în cadrul unui an școlar, care devine din ce în ce mai scurt. Pe de altă parte, cercetările psihologiei sociale ne arată că atunci cînd conducătorii unui grup de muncă au o atitudine prea autoritară cînd exercită o influență directă (ceea ce se petrece în clasele tradiționale, după cum am văzut), grupele lucrează mai mult rapid decît precis și acordă mai multă importanță cantității decît calității producției. Putem crede, așadar, că profesorii dirijează atît de strîns gîndirea și activitatea clasei, pentru a realiza programele impuse, în timpul limitat, care li se fixează.

Studii recente permit să încadreze mai bine cunoștințele indicate de programe în ansamblul obiectivelor educative și să le măsoare valoarea lor relativă. Taxonomia obiectivelor educative ale lui Bloom² identifică și clasifică, ierarhizîndu-le nivelele de activitate intelectuală, care pun în acțiune procese mintale mai mult sau mai puțin complexe. Dacă ne referim la această taxonomie, scopurile cele mai des urmărite în practica școlară curentă aparțin nivelului inferior al activității mintale, numit de psihologii americani *nivelul cunoașterii simple* și aceste scopuri privesc mai ales — dar nu exclusiv — memorizarea și reținerea informațiilor înregistrate, sub forma în care au fost primite.

Dar, viața modernă apelează din ce în ce mai des la activități mintale de un nivel superior cunoașterii simple, cum ar fi transpunerea unei forme de limbaj în alta, interpretarea datelor unei comunicări sau extrapolarea unei tendințe sau a unui sistem, trei procese de gîndire pe care taxonomia le situează la nivelul al doilea al clasificării și le exprimă prin termenul de *înțelegere*.

În școala tradițională, *aplicarea*, adică alegerea și utilizarea abstracțiunilor, a principiilor și a regulilor, în situații noi — care cer o soluție originală — pare a fi o fază secundară, plasată la

¹ G. Compayré, *Op. cit.*, p. 250.

² B. S. Bloom și colab, *Taxonomy of Educational objectives Handbook. (Taxonomia manualului cu obiective educative)*. Cognitive Domain, New York, David McKay, 1956.

sfârșitul lecției herbartiene¹; și adesea nu se cere decât sub o formă școlară simplificată și schematizată, foarte îndepărtată de situațiile-problemă ale vieții, deși tot ce se învață are scopul de a fi aplicat la aceste situații.

Practica tradițională pare și mai puțin dispusă să antreneze elevii în procese mintale superioare, care să depășească primele trei nivele, fie că este vorba de *analiza* unui ansamblu complex de elemente, relații sau principii, fie de *sinteza* unor elemente diverse, provenite din diferite surse, într-un ansamblu structurat (rezumat, plan, schemă, raționament) sau de *evaluarea* sau *judicarea* critică a informațiilor, ideilor, metodelor. Dacă sînt lăsate pe seama elevilor aceste procese ale gândirii cer mult timp, spirit de inițiativă, și se încadrează cu greu în timpul limitat al lecției tradiționale. Pe de altă parte, aceste procese, întemeiate pe inițiativa intelectuală, reclamînd o largă libertate de acțiune, nu duc la un răspuns standard, identic pentru toți. De aceea, profesorii preferă adesea să prezinte clasei rezultatul propriei lor activități mintale. Cîte analize de fenomene sau de texte sînt dictate de profesor, dacă nu formal, cel puțin cu ajutorul unui interogatoriu strîns, care închide gîndirea elevului cu un lanț de întrebări limitate, cu răspuns așteptat, fără nici o libertate de alegere! În ceea ce privește activitatea de sinteză, realizată în prealabil de profesor și transcrisă în pregătirea lecției, ea este impusă clasei, pînă și în mijloacele de expresie. Evaluarea — sau judecarea în termeni de evidență internă sau de criterii externe — este adesea considerată ca aparținînd exclusiv învățămîntului superior, unde se face critica validității documentației și a metodelor de argumentare sau de raționament.

Într-un cuvînt, pentru diferite motive, începînd cu constrîngerile programelor pletorice pînă la alunecarea către o pedagogie rutinară și verbală, practica școlară din învățămîntul secundar nu se ridică, în majoritatea disciplinelor de învățămînt, deasupra nivelului simplei cunoașteri de informații, convenții, clasificări, metode, abstracții și teorii.

Deși profesorii repetă că preocuparea lor permanentă este de a învăța pe elevi să învețe, se pare că deprinderea metodelor de gîndire și de lucru nu ocupă primul loc în activitățile școlare, nici că școala exercită toate procesele mintale cerute de o gîndire originală și creatoare.

¹ Știm că unii profesori, mai receptivi la necesitățile societății noastre, au depășit această concepție limitată.

Prin urmare, obiectivele pedagogice luate în considerare de programele tradiționale se limitează, în fond, la transmiterea unui bagaj elaborat de cunoștințe și procedee, iar școala solicită mai ales o activitate mintală, de reproducere și imitație. Dealtfel, ea concepe cunoașterea ca fiind mai simplă decât este în realitate, după datele actuale ale psihologiei, deoarece o reduce la receptarea și reținerea comunicărilor făcute de profesori. Atingem aici una din principalele slăbiciuni ale școlii tradiționale, *insuficiența antrenare a creativității și a capacității de a învăța și de a gândi independent*. Diverse studii au arătat fragilitatea simplei înregistrări a cunoștințelor, rezultatul esențial al lecțiilor. Putem, deci, considera că, limitându-se la planurile inferioare ale funcționării mintale, școala acționează numai superficial asupra dezvoltării personalității și ne putem întreba dacă o asemenea pedagogie nu frânează, în același timp, *progresul societății*.

Examinarea programelor de studii evidențiază caracterul esențial al sistemului pedagogic, pe care ni-l propunem să-l explicăm: acela de a îndepărta profesorii de elevii lor — personalități în formare — pentru a-și concentra atenția asupra *obiectelor de studiu*.

Într-adevăr, programele exprimă obiectivele pedagogice în termeni referitori la conținut, noțiuni și tehnici elaborate. Sint *programe de materii de studiu* și după cum observă P. Vanbergen, aptitudinile elevilor și nivelul studiilor se evaluează, într-o școală, pe baza materiilor și tot pe aceeași bază se decide *progresul realizat de școală*“.

În funcție de însușirea acestor cunoștințe, cadrele didactice judecă valoarea învățămîntului, pe de o parte, și capacitățile elevilor, pe de altă parte. Subiecții sînt, prin urmare, lăsați pe planul al doilea, deoarece obiectivele școlare se exprimă prin obiectele de studiu. Profesorii, preocupați sau obligați să comunice aceste cunoștințe, în starea lor finală de abstractizare și organizare, acordă atenție, în primul rînd, prezentării formale a conținutului materiilor de învățămînt, și neglijează funcția cunoașterii ca element motor în educația gîndirii și a comportamentului.

Fénelon vedea în copil un vas gol, care trebuia umplut. Se mai întîlnește încă, chiar la unele cadre didactice de astăzi, ideea că elevilor le este suficient să primească și să rețină informațiile intelectuale, din moment ce le sînt prezentate într-o formă analitică, elaborată și organizată.

Ei consideră învățămîntul mai mult un mijloc de a prezenta un bagaj de idei și tehnici utile în viața socială și profesională decît să-i confere un rol dinamic, la nivelul funcționării gîndirii.

Constrîngerea în sistemul școlar mai este accentuată și de *repartiția materiei*, care completează programele.

Ansamblul obiectelor de studiu este împărțit în fragmente anuale, subîmpărțite la rîndul lor, în perioade fixate în orare și lecții. În conformitate cu aceste repartiții prestabilite, obiectele de studiu sînt tratate sistematic, în funcție de ordonarea materiilor predate. Pentru a menține posibilitatea trecerii dintr-o clasă în alta, s-a crezut necesar, într-adevăr, ca progresarea în studiul materiilor să fie uniformă și, deci, reglementată în mod destul de rigid, mai mult sau mai puțin independent față de progresul psihologic în studiul individual.

Rigiditatea programelor actuale rezidă, pe de altă parte, în faptul că fiecare se prezintă

...ca un ansamblu bine structurat de fapte și noțiuni, care se încheagă și se imbină atît de bine, încît tot edificiul se năruie, dacă lipsește vreuna din ele¹.

Caracterul lor liniar e mai vizibil în anumite discipline școlare decît în altele, dar, în general, toate programele sînt obligatorii, în sensul că profesorii le consideră intangibile.

Deși le socotesc, de obicei, supraîncărcate, majoritatea profesorii sînt de altfel convinși de utilitatea conținutului acestor programe; se lasă, în totul, conduși de ele și nu-și îngăduie să facă o alegere, trecînd mai repede peste unele părți mai puțin utile elevilor².

Pentru a îndeplini programele conform alcătuirii lor, profesorul trebuie să recurgă la diferite mijloace de constrîngere, interogări și examene, note și clasificări, a căror răspundere și-o ia, în întregime, în fața clasei. Elevii, într-adevăr, nu știu că există regulamente care îl obligă pe profesor să respecte programele, normele și exigențele instituției școlare. Neglijînd adesea să determine clasa să-și asume împreună cu el aceste exigențe, profesorul face să apese asupra ei greutatea unor obligații externe, care îi revin lui personal. *În asemenea condiții, relația pedagogică nu poate lua decît un aspect de constrîngere, în ochii elevilor, și prin rîcoșet, și-n ochii profesorului însuși.*

¹ P. Van bergen, *Op. cit.*, Bruxelles, M.E.N., 1969.

² S. Mollo, J. Guyard, L. Leclercq-Rodriguez, *Op. cit.*, p. 26.

În concluzie, trebuie să recunoaștem că centrul de referință al autorității pedagogice îl formează obiectele de studiu propuse după o logică prestabilită: definiții și teoreme, vocabular și reguli gramaticale, capodopere literare, legile fizicii etc., pe scurt, transmiterea aceluși întreg patrimoniu, construit de umanitate constituie, cu adevărat, scopul școlii cu toate frumoasele declarații de bune intenții, cu privire la dezvoltarea personalității copilului.

De asemenea, și instituțiile școlare sînt organizate pentru a transmite metodic toate aceste cunoștințe. Organizarea tradițională a instituțiilor de învățămînt nu prevede, de cele mai multe ori, decît o acțiune pedagogică colectivă, care nu acordă nici o atenție motivațiilor și capacităților personale și originale ale elevilor dealtfel, acestea sînt de foarte multe ori ignorate de profesori. Pentru învățămîntul secundar, programele hotărăsc obiective fixate în funcție de un nivel general teoretic, neluînd în considerare prezența elevilor cu capacități, uneori, foarte variabile, și provenienți din medii sociale foarte diverse. În afara cîtorva variante care există între exigențele diferitelor rețele de învățămînt — învățămînt general, tehnic și profesional — normele sînt uniforme și neglijează individualitățile, de care tradiția nu angajează școala să se intereseze.

Dacă institutorul unei școli care lucrează cu o singură clasă poate să-și îngăduie unele libertăți față de programe — procedînd la alegere, insistînd asupra anumitor părți și trecînd mai ușor asupra altora, modificînd ordinea materiilor, legînd anumite noțiuni de problemele elevilor — profesorul din școala secundară este îngăduit în structuri mult mai rigide. Fiecare profesor, specializat în funcție de conținutul unei materii, este însărcinat să realizeze un sector determinat din acest conținut și în acest scop dispune de o fracțiune limitată din timpul total disponibil, repartizat conform unor norme administrative, fără suplețe și fără nici cea mai mică adaptare la necesitățile variabile ale claselor și elevilor. Aceste constrîngeri instituționale pun grele probleme de coordonare verticală a acțiunii pedagogice (cu profesorii claselor inferioare și superioare) și de coordonare laterală, cu profesorii materiilor căroră o disciplină le procură instrumente de lucru sau de la care le așteaptă (de pildă, matematica și fizica).

Din întreg arsenalul de mijloace de constrîngere—programele, repartițiile de materii și orarele, examenele și notele școlare —, *poziția profesorului față de elevi* este aceea care se manifestă și explică sensul vertical și descendent al comunicării școlare, așa cum am observat.

Adulți cu aureola prestigiului științei, profesorii sînt niște inițiați obișnuiți cu folosirea limbajului abstract al disciplinei lor și pregătiți pentru comunicarea verbală; ei sînt puși în fața unor elevi care nu cunosc programele studiate, slab informați în legătură cu codurile de specialitate și puțin pregătiți pentru schimburile verbale.

Dat fiind că obiectele de studiu sînt alese mai dinainte pentru fiecare lecție de către profesorii respectivi, dat fiind că elevii nu cunosc nici conținutul, nici obiectivele lecției, nici metoda și scopul, profesorii se află, în raport cu clasa, într-o situație de *vădită inegalitate*, care nu facilitează un dialog autentic. Cousinet scrie că „una dintre dramele școlii și în special a școlii secundare este că distanța dintre profesorul care știe, ca rezultat al pregătirii sale intensive, și elevul, care învață, nu încetează de a crește și comunicarea dintre cei doi devine din ce în ce mai grea”¹. Mai mult, profesorul nu se adresează numai fiecărui elev în parte, ci, simultan unui întreg grup, unei clase întregi, al cărei efectiv face uneori dificilă schimbarea relației pedagogice. Aceste condiții inegale tind să mărească distanța psihologică, care separă profesorii de elevii lor.

Comportamentele pedagogice ale profesorilor sînt influențate de acești factori. Din cauza inegalității, pe care am semnalat-o, ei se cred obligați să comunice toate cunoștințele clasei, socotită incapabilă să redescopere o parte importantă dintre aceste cunoștințe.

Relația asimetrică profesori-elevi este, dealtfel, instituționalizată, decretată prin regulamentele școlare și înscrisă în structura spațială a clasei: profesorul este investit cu autoritate de către instituția care-i recunoaște monopolul inițiativei, el stă singur pe estradă, ca într-un mic amvon, în fața elevilor, care-l ascultă, care nu se privesc unul pe altul, n-au dreptul să-și vorbească. Toate comunicările sînt făcute prin el, personajul central și singura autoritate a grupului. Oricum, profesorii n-au nici o posibilitate să modifice structura spațială a clasei și „legile” mediului școlar nu-l îndeamnă să schimbe această situație.

III. LECȚIA TRADIȚIONALĂ FAȚĂ ÎN FAȚĂ CU OBIECTIVELE EDUCATIVE

Modelele pedagogice urmate de profesori, obiectivele înscrise în programe, constrîngerile datorate structurilor și organi-

¹ R. Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage (Pedagogia învățării)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, p. 97.

zării instituțiilor școlare explică sensul vertical și descendent al comunicării pedagogice. După ce am analizat cadrul rigid al școlii actuale, am vrea să continuăm considerațiile referitoare la didactica învățămîntului tradițional.

Formalismul acestei didactici apare în mod evident în organizarea lecției herbartiene, cu cele patru trepte prevăzute sistematic : mai întîi introducerea și pregătirea pentru lecția nouă cu scopul de a trezi atenția și interesul pentru cunoștințele pe care profesorul trebuie să le prezinte elevilor în cursul lecției. Pentru a ușura înțelegerea acestor cunoștințe, introducerea este urmată de repetarea noțiunilor dobîndite anterior (alegerea lor este făcută de profesor). În al doilea rînd vine expunerea lecției, pe puncte stabilite în prealabil de profesor ; se controlează, prin întrebări, dacă elevul urmărește și înțelege lecția care i se predă. În al treilea rînd vin aplicările și exercițiile, cu scopul de a asigura asimilarea lecției ; în sfîrșit, o sinteză realizată de profesor se concretizează în rezumatul lecției, care va fi reținut de elev.

Această concepție a didacticii arată importanța excesivă atribuită unor aspecte ale predării, a căror rigiditate o admitem, deoarece elevul este obligat să accepte și să rețină, în mod egal, toate materiile programei. Desigur, învățămîntul actual nu este sclavul acestui stereotip, foarte răspîndit totuși, dar profesorii, doritori de ordine și de sistematizare, se lasă bucușoși conduși de o schemă prealabilă, neglijînd reacțiile elevului, experiența și problemele sale personale. Schemă care se adaptează prezentării obiective a unui punct din program. Profesorii se inspiră din acest model pedagogic, ca să comunice, în timpul prevăzut, o parte anumită din știința lor elevilor, *obligați s-o primească și s-o rețină* : acest obiectiv implicit, dacă nu mărturisit, răspunde constringerilor sistemului pedagogic tradițional. Dacă profesorul a prevăzut și organizat mai dinainte întreaga desfășurare a lecției, el așteaptă de la elev o receptivitate, care se manifestă prin răspunsuri fragmentare la întrebările puse. După cum a arătat ancheta noastră, elevul răspunde la această așteptare prin fraze scurte, răspunsuri care nu depășesc întrebarea. Simțind confuz limitele fixate participării sale, de didactica tradițională, elevul nu încearcă să se exprime mai complet, nici să ia inițiative și responsabilități pe care practica școlară nu le solicită.

Cînd învățămîntul ia o formă expozitivă, caracterul unilateral al relației pedagogice este marcat prin absența efectului de întoarcere la emițător. Lecția socratică maschează, parțial, această asimetrie a comunicării, dar în contextul școlar obișnuit, profesorul nu ține seamă de *feed-back* decît prea puțin ; rareori, acțiunea pedagogică se adaptează cu adevărat răspunsurilor obținute, acestea

constituind, dealtfel, un eșantion foarte limitat de reacții : pe de o parte, răspunsurile provocate de profesor nu vin decît de la cîtiva elevi, unii rămînînd în afara schimburilor, după cum am văzut ; pe de altă parte, domeniul este prea limitat pentru a observa clar capacitățile și incapacitățile tuturor elevilor.

„Elevul n-are niciodată dreptul să întrebe în clasă ce dorește să știe, deoarece profesorul presupune de ce anume are el nevoie... tocmai pentru că școlarul n-are dreptul de a-și formula întrebarea, profesorul nu poate s-o satisfacă. El predă totdeauna, dar nu informează aproape niciodată”¹.

Profesorul provocînd numai reacții așteptate, neinteresîndu-se decît de răspunsurile care pot să dirijeze clasa pe calea prevăzută, dialogul școlar este și mai puțin capabil să arate satisfacțiile și insatisfacțiile, aspirațiile și motivațiile celor tineri...

Fie că este în întregime expozitivă sau că profesorul provoacă răspunsuri limitate, fără o inițiativă reală a copiilor, lecția constituie o comunicare, pornită de la profesor spre elev. Profesorul predă și tot el chestionează. Nu este aproape niciodată îngăduit elevilor să-și expună deschis ideile și să orienteze astfel cercetarea sau activitatea. Oricare ar fi forma de învățămînt, lecția nu este decît foarte rar un dialog autentic, care să comporte din ambele părți, propuneri și intervenții, inițiative și aderări la alte opinii. După cum am văzut, cauze diferite, atît din partea elevilor cît și a profesorului, contribuie la persistența acestei tradiții didactice : elevii sînt socotiți necunoscători ai conținutului lecției — independent de problemele și experiențele lor proprii — și neavînd nimic interesant de comunicat. Rareori sînt puși în fața realităților și documentelor și nu li se lasă timpul necesar ca să le analizeze și să le interpreteze sau ca să se documenteze cu privire la problemele tratate în clasă. Nu sînt considerați capabili nici să întrebe profesorul sau pe colegi. Cunoștințele și opiniile prezentate, planificate în programele generale, nu sînt scoase din viața lor, nu sînt întemeiate pe nevoile lor.

Ca profesorul să poată transmite ușor și repede materia prevăzută, s-ar părea că este de dorit ca desfășurarea lecției să nu fie tulburată nici de dibuirile elevilor, nici de prezentarea unor idei originale, nici prin punerea în discuție a informațiilor date de profesor. În consecință, acesta se bazează mai mult pe inteligența reproductivă decît pe imaginație, funcțiune mintală care, într-adevăr, ar putea modifica desfășurarea prevăzută, dacă ea

¹ R. Cousinet *Op. cit.*, p. 96.

s-ar manifesta liber. Așadar, nu în cadrul învățămîntului tradițional, centrat pe comunicarea unui număr mare de cunoștințe poate școala să dezvolte inițiativa intelectuală și creativitatea. Dacă profesorul are de transmis un volum important de informații, acestea ocupă atît de bine întreaga lecție, că nu mai rămîne timp disponibil pentru activitatea, inițiativa și cooperarea elevilor. Didactica tinde astfel să se reducă la comunicarea profesorului, fără a mai lăsa loc adevăratului dialog.

Pe de altă parte, ideile oferite elevilor sînt selecționate și orînduite de profesor, pentru ca să poată fi comunicate în timpul rezervat unei lecții. Pe măsura apariției lor în cursul lecției, ideile sînt rezumate și sintetizate de el. În ochii elevilor, din cauza rolului care le este atribuit — de a reține și de a reproduce cunoștințele — aceste sinteze prestabilite sînt complete, definitive și imuabile, ca Ideile lui Platon. Nu sînt, deci, niște scheme provizorii, care pot fi folosite la informații ulterioare, la noi cercetări și achiziții, cum sînt structurile construite de un cercetător... și pe care elevul singur le-ar putea elabora, dacă ar efectua cercetări, după posibilitățile sale.

„Ridicate la demnitatea de obiecte, ideile dobîndesc calitatea lor psihologică majoră, care este permanența. Fie că lumea evoluează, că împrejurările se transformă, ideea explicativă rămîne neschimbată. Rigiditatea se opune schimbării”¹.

Caracterul acesta atribuit de P. Sivadon gîndirii profesorilor se regăsește în modul de predare. Cunoștințele și părerile sînt adesea prezentate ca adevăruri incontestabile, iar elevii nu pot pune la îndoială informații care sînt rezultatul experienței profesorilor. Cu excepția unor momente rare, ei nu se gîndesc să conteste aceste date, spiritul lor critic rămînînd deci inactiv și participarea lor la dialog accesorie.

Într-un cuvînt, lecția tradițională nu antrenează elevul nici la exercitarea imaginației, nici la folosirea spiritului critic; nu-i formează o atitudine dialectică, mereu în căutare de date noi, mereu gata să repună în discuție sinteze și structurări provizorii de cunoștințe, mereu în căutarea unor aspecte noi și complementare ale fenomenelor studiate. Prin conținut ca și prin procedee, pedagogia tradițională nu este dialectică.

¹ P. Sivadon, *Problèmes de santé mentale chez les travailleurs intellectuels (Probleme de igienă mintală la oamenii muncii intelectuali)*, Sèvres, Les Amis de Sèvres, decembrie 1960.

În acest capitol, am încercat să arătăm și să explicăm anumite aspecte ale practicii de predare tradițională, în relație directă cu lipsa de autenticitate a „dialogului școlar”.

Factorii de răspundere din învățământ — și cine nu se simte responsabil de educația tineretului? — sînt de acord să sublinieze că structurile și tehnicile școlare poartă amprentele unei îmbătrîniri accentuate. Ni s-a părut, prin urmare, interesant să analizăm metodele pedagogice, pentru a depăși o apreciere globală, care se mărginește adesea la o condamnare prea absolută.

Ar fi tot atît de zadarnic, pe cît de nedrept, să evidențiem, fără nuanțe, neajunsurile didacticismului lecției tradiționale. Tradiția aceasta pedagogică n-ar fi atît de vie, dacă n-ar avea o funcțiune de îndeplinit în școală: de a transmite tinerilor capitalul cultural elaborat cu răbdare de generațiile precedente.

Trebuie, deci, printre obiectivele școlii să facem distincție între cele pe care le putem atinge prin lecția *ex-catedra*, centrat pe comunicarea de cunoștințe și priceperi, și acelea la care se pare că se ajunge mai sigur prin activități școlare centrate pe inițiativa elevilor, realizate în colectiv sau în lucrări individuale. Se pare că greșeala didacticii tradiționale constă nu în faptul că se recurge la învățămîntul *ex-catedra*, ci în extinderea aplicării lui la toate activitățile școlare, admitînd că această tehnică poate atinge toate obiectivele.

„Pedagogia urmează modele, fals considerate universale, pe care se mulțumește să le transpună de la o disciplină la alta. Arsenalul procedeelor pedagogice este foarte limitat, le putem face repede inventarul. Dar pedagogii compensează sărăcia mijloacelor, prin universalitatea folosirii lor”¹, constată Michel Tardy.

Vedem așadar utilitatea de a fixa în pedagogia școlară locul comunicării profesoriale și acela al activităților și cercetărilor grupului de elevi.

Informația este de domeniul lecției expuse de profesor. Așa, de pildă, cunoașterea biografiei autorilor și a operelor lor poate fi asigurată prin această formă de învățămînt, deși elevii pot recurge singuri la surse directe sau indirecte de documentare, pentru asimilarea unei părți a acestor obiecte de studiu. Dimpotrivă, învățarea unei limbi și asimilarea mijloacelor de expresie depind de

¹ Michel Tardy, *Op. cit.*, 1967, p. 43.

antrenament și cer stimularea activității de învățare, pentru a se pune problema să se dezvolte și să se educe o funcțiune mintală. Însușirea expresiilor limbajului matematic sau al figurilor geometrice nu se poate realiza fără ajutorul profesorului, care lămuirește elevii și-i ajută să înțeleagă structura unei clasificări prestabilite, însă dezvoltarea aptitudinii de a pune și de a structura problemele matematice și educarea funcțiunii de a raționa sînt întemeiate pe activitatea însăși a subiecților care învață. Desigur, ar fi inutil să așteptăm ca tinerii să redescopere spontan teoria logaritmilor, dar principiul fundamental fiindu-le dat, ei sînt capabili să progreseze în redescoperirea individuală sau cu ajutorul cercetării în grup. După o experiență sau o altă cercetare inductivă sau deductivă, cu ajutorul maieuticii, se poate descoperi metoda urmată și concluziile care trebuie trase. Dimpotrivă, antrenamentul în folosirea metodelor importante de gîndire cere o activitate din ce în ce mai liberă a elevilor. Formarea spiritului logic, a spiritului critic și a aptitudinii pentru cooperare este asigurată prin activități colective și prin colaborarea profesor-elevi. La fel, dezvoltarea funcției de expresie este rezultatul dialogului în clasă sau în grup restrîns.

Comunicarea verbală a profesorului poate fi eficace, îndrumînd elevii spre forme de gîndire pe care ei nu le descoperă spontan: experiențele lui Hurtig¹ au arătat existența asimilării cunoștințelor datorită explicațiilor verbale. Cercetarea națională braziliană² a arătat că anumite operații logice sînt apanajul celor care au frecventat școala, însă învățămîntul verbal nu devine eficace decît dacă este *adaptat* la nivelul de dezvoltare mintală a elevului și dacă corespunde intereselor sale personale. Dacă învățămîntul *ex-catedra* ține seama de preocupările tinerilor, dacă se menține la nivelul lor de maturitate, atunci le deschide puncte de vedere capabile de a promova o organizare și o restructurare a gîndirii. Dar să nu uităm că o comunicare profesorală nu este decît un punct de plecare pentru elevi, care-și construiesc apoi singuri știința și că ea nu constituie decît un stimulent al activității mintale de înțelegere și de invenție a elevilor — care integrează sau care nu asimilează — informația prezentată.

¹ M. Hurtig, *Compréhension et généralisation des explications* (Înțelegerea și generalizarea explicațiilor). În: „Enfance“, nr. 4, Paris, sept.—octombrie, 1965.

² P.-G. Well, *Influence du milieu sur le développement mental* (Influența mediului asupra dezvoltării mintale). În: „Enfance“, nr. 2, martie—aprilie, Paris, 1958.

Chiar dacă el nu poate satisface toate obiectivele pedagogice, nu este cazul nici pe departe ca întreg învățământul tradițional să fie condamnat fără drept de apel, așa cum vor unii apostoli ai școlii noi. Activitatea de cercetare personală indeplinită de elev are în mod fatal limite, datorate lipsei de experiență, necunoașterii, sau unor anumite trăsături psihologice, cum ar fi sincretismul, egocentrismul, incapacitatea de a se îndoii și, să nu uităm, și timpului limitat al perioadei educative precum și condițiilor obișnuite ale vieții școlare. Profesorul, stăpîn pe un sistem de cunoștințe ordonat, poate îndruma elevul în studiile sale; atît pe planul științei, cît și pe acela al limbajului și al comportamentului, el îi prezintă modelele necesare dezvoltării și perfecționării sale. Prin introducerea sau repetarea unor puncte de vedere noi, el ajută copilul să-și organizeze cunoștințele pe un plan superior de sinteză. Cunoșcînd vocabularul general și cel specializat, profesorul îi oferă mijloace de expresie adecvate, care urmăresc să precizeze, să diferențieze, să compare și să fixeze ideile. Arătînd, în momentul oportun, tehnici și metode de gîndire și de acțiune, el îi favorizează evoluția spre mai multă maturizare și eficiență.

2. În concluzia acestui bilanț, admitem că învățământul tradițional reușește să comunice elevilor un ansamblu de informații în înlănțuirea lor logică de fapte și principii, că-i ajută să-și organizeze cunoștințele la un nivel superior de abstracție și de sinteză și că le prezintă modele de expresie și de acțiuni. Totuși, în formele sale cele mai tradiționale, el se bazează exclusiv pe inteligența reproductivă și solicită prea puțin creativitatea și spiritul critic, funcții mintale la care viața modernă face apel, în largă măsură, și pe care școala ar trebui, deci, să le exerseze și să le dezvolte. După părerea lui Lobrot, practica pedagogică care nu urmărește decît comunicarea, în mod autoritar, a cunoștințelor și a priceperilor, ar da, de fapt, rezultate ca :

„dezgustul pe care-l inspiră elevilor cu privire la materiile învățate, incapacitatea de a lua inițiative, neputința de a ajunge la autonomie, dorința de dependență, uitarea rapidă a cunoștințelor învățate superficial etc. . . .”¹

¹ M. Lobrot, *Les relations éducatives dans la classe (Relațiile educative în clasă)*. În : „Cahiers Pédagogiques”, nr. 81, martie 1969.

Pe plan social-afectiv, caracterul puțin dialectic al pedagogiei tradiționale poate duce la respingerea obiectivelor impuse de un profesor autoritar și, prin urmare, la incapacitatea sa de a forma și transforma, profund și trainic, atitudinile și conduitele elevilor. Lipsurile didacticismului cer o modificare a relației pedagogice și recurgerea la noi forme de activitate școlară. În domeniul educației trebuie așadar să aplicăm alte tehnici decât comunicarea profesorului. Discuția, decizia și munca în grup par cele mai indicate, la ora actuală, pentru a conduce elevii la autonomie și sociabilitate.

În fond, acest sistem pedagogic tradițional este legat de funcția atribuită școlii, într-o societate stabilă sau în evoluție lentă, unde școala trebuie să transmită tinerilor idei, tehnici și valori care formează capitalul cultural al societății adulte. Elevul trebuie să asimileze acest patrimoniu, ca să se integreze în grupul adulților.

În viața modernă, o asemenea organizare nu mai corespunde tuturor nevoilor și scopurilor educative. Admitem că a devenit imposibil să dăm tinerilor un bagaj definitiv de cunoștințe și tehnici și că trebuie, azi, *să-i învățăm să învețe*¹ și să se adapteze. Ca să poți trăi în civilizația progresului, trebuie, în primul rînd, să dezvolti personalitatea, adică să-i dezvolti toate potențele sale, pentru a o duce spre autonomie în inițiativă și responsabilitate.

¹ Subliniat de trad.

PARTEA A DOUA

PENTRU O RELAȚIE PEDAGOGICĂ ÎNTEMEIATĂ PE DIALOG

CAPITOLUL V

ÎN CĂUTAREA PRINCIPIILOR UNEI PSIHOPEDAGOGII A INDIVIDULUI

Școala tradițională este organizată pentru a comunica elevilor cunoștințele și tehnicile prevăzute de programele speciale ale fiecărei discipline. Specializarea profesorilor îi obligă să prezinte elevilor materii de studiu grupate pe discipline separate și această împărțire nu lasă să se vadă obiectivele generale ale formării umane: dobândirea de cunoștințe — mijloc de formare — tinde să lase în umbră scopul general al educației școlare și să facă uitată acțiunea pedagogică fundamentală întreprinsă în folosul formării personalității.

Pe de altă parte, atribuind acțiunilor pedagogice o însemnătate absolută și independentă de răspunsurile pe care le declanșează la elevi, practica tradițională nu ține seamă de aceste răspunsuri; le reduce la intervenții scurte și nesemnificative, care împiedică adevăratele schimburi de idei. Deci, această practică nu satisface decât parțial funcția principală a școlii, într-o societate în evoluție rapidă, care privește spre viitor și progres; neglijează rolul învățămîntului în dezvoltarea personală, ignorează relația sa cu punerea în valoare a capacităților ivite odată cu maturitatea, cu motivațiile creatoare de tensiuni și, în fond, *situează acțiunea de predare în afara realizării personalității umane.*

Pentru a ajunge la cercetarea principiilor unei psihopedagogii a persoanei, vom lua în considerare succesiv:

- perspectivele pedagogiei școlare în dezvoltarea personalității „totale”, printr-un dialog autentic stabilit în mijlocul unei comunități democratice;

- datele actuale ale psihopedagogiei referitoare la formarea intelectuală;

- relațiile activității intelectuale cu viața afectivă;

- contribuția psihopedagogiei la dezvoltarea individuală.

Dar, mai întâi, credem că este necesar să precizăm relațiile existente între didactică și datele psihologice.

1.1. CE POATE AȘTEPTA DIDACTICA DE LA PSIHOLOGIE ?

Integrarea aporturilor științifice ale psihologiei și sociologiei în practica de predare este cu adevărat una din problemele cele mai importante care stau în fața oricărei teorii moderne a educației. Obiectul studiului nostru ne impune să ne oprim puțin la examinarea relațiilor dintre didactică și psihologie.

Actul educativ este orientat în funcție de exigențele societății, care impune sau propune școlii idealul său educativ, în special modelele sale de comportament și logica sa de adult. Profesorul, atent la procesele psihologice, se conduce în același timp de obiectivele pedagogice, înscrise mai ales în programe și de mijloacele de acțiune pe care instituția școlară i le pune la dispoziție.

Actul pedagogic prezintă deci cel puțin trei aspecte complementare : unul psihologic, unul axiologic sau sociologic și o latură tehnică sau didactică, legată de funcționarea instituției școlare.

Problema relațiilor dintre știința pedagogică și științele conexe, psihologie și sociologie, rămâne în discuție. Unii psihologi pretind să deducă o pedagogie din datele psihologice și să o reducă astfel la nivelul unei psihologii aplicate. Acest fel de a vedea se explică ușor prin apelul frecvent pe care-l face pedagogia la contribuțiile psihologiei invocate cu titlu de elemente explicative.

Totuși, unghiurile de vedere ale psihologului și ale pedagogului nu sînt identice.

Plecînd de la datele psihologiei și ale sociologiei, nu este deloc posibil să decidem dacă educația trebuie să încerce reproducerea unui anumit tip uman, dorit de societatea actuală, sau dacă ea trebuie mai curînd să se preocupe de realizarea unei personalități originale, care poate să se îndepărteze, în anumite cazuri și în anumite limite, de la normele actuale ale societății. Deși nu ne dăm totdeauna seama de acest lucru, e vorba aici de o opțiune care depinde de un sistem de valori și este în legătură cu faptele sociale, politice, economice, culturale și religioase din această societate. Nu înțelegem, de exemplu, cum Sparta și Germania nazistă ar fi putut alege realizarea și punerea în valoare a personalității individuale prin acțiunea educativă, în timp ce toată viața politică și economică era condiționată de asemenea cerințe colective imperioase, care obligau la sacrificarea persoanelor pe altarul cetății și al rasei.

În aceeași ordine de idei, nu se poate decide numai pe baza datelor psihologice sau științifice dacă educația trebuie să transmită un bagaj enciclopedic de cunoștințe sau dacă trebuie, favorizând dobândirea treptată și progresivă a unui volum de cunoștințe, prin cercetări personale și colective, să ajute individual să se realizeze și să-și dezvolte toate posibilitățile sale. Pentru a face o alegere potrivit cu interesele indivizilor, trăind în societate, trebuie să ținem seamă de nevoile actuale și mai ales să prevedem diferitele roluri viitoare ale cetățenilor. O dată făcută această alegere, psihologia și știința pot să lumineze căile care duc la realizarea ei.

După cum constată prof. de Coster, pedagogia, studiind o problemă complexă, trebuie să întrunească toate elementele într-o explicație, care va fi tot atât de complexă ca și chestiunea studiată. Ea nu se mulțumește deci să împrumute elemente de explicație din psihologie, ci recurge și la alte discipline ca fiziologia și igiena, istoria societății, a educației și sociologia.

De Coster a arătat cit de incompletă și falsificată este explicația prin reducerea problemelor pedagogice la problemele deja rezolvate de o singură disciplină (fiziologie, psihologie sau sociologie), la excluderea celorlalte elemente ale problemei. Așa, de pildă, cu privire la o singură problemă didactică — acordul participanților trecute — el a dovedit că reducerea problemei la un singur aspect școlar și chiar la studiul său psihologic aprofundat, nu aducea o explicație pe deplin satisfăcătoare, deoarece problema nu era examinată sub unghiul social, ținând seamă de diferențele după mediul de origine al elevilor.

Ideii de reducere, de Coster îi opune o metodă de explicare, pe care o numește metoda complementarității și care elaborează un răspuns cuprinzând toate elementele unei probleme pedagogice indiferent de disciplina căreia îi aparține.

„Epoca noastră este cu adevărat o epocă de sinteză, în care toate disciplinele se înlănțuie, se contopesc, se completează“,

afirmă Louis Armand¹. Pedagogia este prin urmare o știință foarte actuală și autonomă, deoarece face sinteza contribuțiilor altor discipline, pentru a rezolva probleme specifice. Pedagogia ni se înfățișează ca o știință interdisciplinară de sinteză și de aplicație, care, pentru rezolvarea propriilor sale probleme, recurge la elemente de explicație, împrumutate de la alte discipline teoretice.

¹ Discurs de mulțumire cu privire la primirea Premiului guvernator «Emile Cornez», pe 1964.

Datele astfel reunite sînt complementare în explicația, care respectă caracterul complex al acțiunilor umane și pedagogice.

Numai în acest spirit trebuie să folosească pedagogul datele psihologice care lămuresc situațiile educative. Studiul științific al mijloacelor de educație, adică al aspectului tehnic sau didactic al pedagogiei, nu poate fi separat de acela al domeniilor psihologiei, care îl explică. Astfel, pentru pedagogia matematicii, dacă învățămîntul este orientat spre tehnicile de calcul rapid și exact, pedagogul se va adresa psihologiei învățării, mai ales asupra studiului condiționării și formării automatismelor; dacă urmărește dezvoltarea gîndirii, el se va îndrepta spre psihologia inteligenței, spre Claparède, spre gestaltiști, spre psihologia gîndirii sau spre Piaget și Dienes. În general, dacă educatorul își fixează ca obiectiv esențial instruirea copilului, va fi obligat să considere mijloacele și tehnicile de învățămînt în lumina legilor științifice ale învățării; dacă pune accentul pe educație, studiul mijloacelor sale de acțiune îl va conduce la examinarea mecanismelor psihologice de transformare a conduitelor, începînd cu formarea deprinderilor prin condiționare și întărire, pînă la emanciparea și dezvoltarea deplină a personalității.

Așadar, pedagogia nu se reduce la o psihologie aplicată, deoarece, în funcție de scopurile sale educative, ea trebuie să determine domeniul unei psihologii educaționale, care poate să-i lămurească problemele. La nivelul științei pedagogice, psihologia contribuie împreună cu alte discipline științifice, la explicarea unor realități pedagogice complexe.

Care este influența reală a psihologiei și a sociologiei moderne asupra *practicii de predare*? La nivelul pedagogiei practice și mai ales al învățămîntului, am văzut că se mențin tradiții „respectabile”, valorificate în trecut prin rezultate constatate sau presupuse. În practica actuală, psihologia și sociologia au o influență foarte redusă și episodică. Educația rămîne o artă și învățămîntul o tehnică, iar ambele se transmit prin modele tradiționale și se învață prin intermediul practicii. Programele școlare sînt, în general, rezultatul unui pur empirism: aportul științific al psihologiei și al sociologiei este deci foarte neglijat, dacă nu chiar necunoscut. Ce poate, deci, oferi pedagogului, psihologia modernă? Sprijinindu-se pe cercetările științifice, ea poate contribui la punerea în discuție a anumitor soluții tradiționale în problemele pedagogice, poate să le supună criticii, să determine modificarea sau abandonarea celor care nu sînt verificate de datele actuale, să lămurească, pe o bază teoretică solidă, pe cele care merită să fie menținute, să reglementeze și să sistematizeze utilizarea lor și să ajute astfel pe educator să le aplice în mod mai inteligent și

mai eficace. De pildă, devierile, care s-au produs în aplicarea metodelor numite „noi“ ar fi putut fi evitate dacă s-ar fi înțeles bine relațiile între diferitele nivele de activitate inteligentă (practică și teoretică) și semnificația diferită a metodelor active în diverse stadii ale evoluției psihogenetice.

După cum dovedesc faptele, pedagogia poate să dea naștere la noi tehnici și noi atitudini pedagogice: învățămîntul programat este rezultatul cercetărilor asupra condiționării instrumentale; tehnicile audio-vizuale ale învățămîntului limbilor moderne au apărut din descoperirile psiholingvisticii, împreună cu o reformă a obiectivelor acestui învățămînt și cu o echipare modernă cu laboratoare pentru limbi. Învățămîntul modern al matematicii beneficiază, de asemenea, de contribuția psihologiei structurale și a psihologiei genetice.

Dar a deduce o regulă pentru practica predării numai din datele psihologiei comportă serioase riscuri, reducînd o problemă complexă numai la unul din aspectele sale; o asemenea greșeală a fost comisă de foarte multe ori: uneori s-a invocat legea psihologică a exercițiului pentru a justifica ambidextria sub pretextul necesității unei dezvoltări corporale armonioase. Pe baza aportului psihologiei condiționării și a rezultatelor experimentale obținute de unele încercări parțiale, nu se încearcă oare astăzi să se reducă învățarea umană la învățarea skinneriană, prin întărire? Învățarea prin stimul — răspuns întărit, care permite să se stabilească lanțuri de legături liniare, poate servi oare de model învățării umane, care încă din stadiul operațiilor concrete pune în joc multiplicarea logică necesară construirii invariantelor logicii elementare?

Dacă, după celebrul „canon“ al lui Lloyd Morgan, explicația psihologică se dirijează în sensul unei reduceri la procesele cele mai simple, pedagogia care se preocupă de exigențele vieții sociale trebuie, dimpotrivă, să favorizeze formarea unor comportamente complexe și noi, răspunzînd datelor variabile și multiple ale vieții moderne.

II. PERSPECTIVELE PEDAGOGIEI ȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

În legătură cu caracterul unilateral al unei pedagogii centrate pe mesajul emis de profesor, există în învățămîntul secundar tradițional o prejudecată intelectualistă, care îngustează optica profesorilor: mulți profesori se mențin aproape exclusiv la a comunica cunoștințe elevilor cu scopul de a-i pregăti pentru studiile ulterioare și pentru viața profesională. Inteligența, sub forma ver-

bal-conceptuală, este valoarea dominantă, care reglează funcționarea școlii; alte valori afective, morale și sociale sînt neglijate, dacă nu total uitate.

Obnubilată de volumul de cunoștințe pe care trebuie să le comunice, practica tradițională neglijează dezvoltarea aptitudinilor mintale superioare, ca și „aspectele afective, sociale și etice ale personalității”¹. Totuși, fericirea, satisfacția, punerea în valoare a persoanei umane, în toate virtualitățile sale, constituie finalitatea fundamentală, pe care societatea în evoluție o atribuie școlii. Poate ea oare să ignoreze această aspirație socială? Nu trebuie să plaseze ea dezvoltarea integrală a omului și pregătirea lui pentru schimbările viitoare ale societății înaintea transmiterii cunoștințelor necesare succesului la studii sau exercitării profesionale?

Pe bună dreptate P. A. Osterrieth a atras atenția asupra faptului că, dacă școala stabilește un plan de ansamblu unitar numit program, pentru comunicarea științei, ea nu dispune de nimic asemănător în domeniile despre care vorbim aici, așa fel încît

„formarea personalității și a normelor după care se conduce, rezultă din experiențe sporadice și fragmentare și din contacte întâmplătoare”².

Dar școala este obligată să antreneze pe tineri și mai ales pe cei șovăielnici, pe cei nehotărîți, ca și pe cei care vor să ia inițiative și decizii, să facă alegeri sau să participe la pregătirea și la luarea de hotărîri ferme.

P. A. Osterrieth arată că, în cadrul instituțiilor școlare tradiționale, nu sînt realizate condițiile care ar furniza această acțiune formativă.

„Cum aici este vorba în primul rînd de raporturi și interacțiuni, de luări de poziție personale față de alții, reiese că elevul nu este interesat de fapte și situații de acest fel, decît dacă face parte dintr-o comunitate, dacă participă din plin la viața unui grup uman, în care se integrează”³.

În cadrul instituțiilor noastre școlare tradiționale, însă, elevii nu participă prea des la viața grupului decît ascultînd lecții sau urmînd preceptele profesorilor. Interacțiunile elevului cu egalii săi nu sînt tolerate decît prin intermediul unei autorități, care le

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 185.

² *Idem*, p. 186.

³ *Idem*, pp. 190—191.

controlează în totul, dacă nu chiar le interzice. Analiza pseudo-dialogului școlar și a pedagogiei tradiționale, de care ne-am ocupat, dovedește că cele două *exigențe* esențiale, prin care P.A. Osterrieth caracterizează un grup uman democratic, nu sînt realizate des în aceste instituții. În primul rînd, nu se realizează :

„participarea activă a fiecăruia la delimitarea, pregătirea și realizarea diverselor activități și întreprinderi ale grupului și la satisfacțiile, care rezultă din acestea“ și în al doilea rînd, „considerația arătată de educator persoanei tinărului, «privit ca un partener al adultului»”¹.

Aceste condiții ale unui dialog autentic nu sînt evident realizate de o pedagogie axată numai pe inițiativele profesorului, care rezervă, elevului simplul rol înregistrator, de urmăritor sau executant.

Nici obiectivele, nici programele, nici cadrul instituțional, nici mijloacele didactice ale școlii tradiționale nu par deci corespunzătoare realizării personalității morale și sociale a elevilor.

În afară de aceasta, psihologia respinge compartimentarea vieții umane în facultăți distincte și izolate așa cum le vedea empirismul asociaționist.

„Poate, punînd în lumină strînsa interdependență și interacțiune a acestor diverse aspecte ale personalității, specialiștii psihologiei biologice și ai psihologiei dinamice au contribuit cel mai mult la îmbunătățirea educației”. serie Wall².

Informată de psihologie cu privire la unitatea fiecărei individualități și atentă la nevoia societății de a avea personalități reprezentative, pedagogia modernă consideră educația ca o atentă echilibrare a individului și a eului social, avînd ca scop formarea unei personalități autonome, capabile să inoveze și să se adapteze la viața socială.

Este deci inoportun să izolăm aspectele intelectuale (adică structurale) ale activităților de predare și de învățare, de sursele lor afective (adică energetice). Personalitatea, fiind o totalitate ale cărei elemente intelectuale, afective, morale și sociale sînt inseparabile, este indispensabil să depășim prejudecata intelectua-

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 192.

² W. D. Wall, *Education et santé mentale (Educație și sănătate mintală)*, Paris, UNESCO, Bourrelrier, 1955, p. 119.

listă și să considerăm activitățile școlare din punct de vedere al formării morale și sociale a personalității, ca și prin optica intelectualistă tradițională. Educația și învățămîntul, fiind considerate ca acțiuni asupra personalității, au drept scop de a o ajuta să rezolve problemele sale personale și să realizeze adaptarea sa socială. Într-un cuvînt, psihopedagogia tinde să modifice profund perspectivele practicii școlare: problemele vieții școlare trebuie să fie considerate în calitatea pe care o au de a favoriza sau inhiba înflorirea personalității, căci toate activitățile școlii participă la dezvoltarea, la securizarea și la socializarea elevilor, deci la realizarea unor personalități bine echilibrate.

III. COMUNICAREA PROFESORULUI PRIVITĂ DE PSIHOLOGIA MODERNĂ

Învățămîntul tradițional comunică o știință organizată, alcătuită din cunoștințele clasificate și ierarhizate, ierarhia aceasta mergînd de la principii la fapte, pe care le explică, și la activități, pe care le dirijează; prezintă, deci, elevilor, reguli sau principii, de care eventual leagă practici și fapte.

Dar, psihologia a arătat că elevul se interesează mai întîi de acțiunile și de realitățile pe care vrea să le înțeleagă, că însușirea științei pornește de la fapte la principii: o didactică psihologică ar inversa deci sensul învățămîntului actual, punînd elevul în fața realității și conducîndu-l prin analiza faptelor la principiile care le explică și la sintezele care le organizează. Totuși, această ridicare de la fapte la principii este lentă și progresivă, după cum ne-o arată istoria științei. Pentru a cîștiga timp și pentru a satisface exigențele programelor, profesorii scurtează procesul, canalizînd gîndirea elevilor sau chiar suprimînd sau scurtînd unele faze esențiale ale cercetării (ca găsirea ipotezelor sau alegerea și organizarea experiențelor); în aceste momente ale cercetării, profesorii își impun propria lor știință, scutindu-și elevii de a efectua operațiile cele mai dificile ale raționamentului și suprimîndu-le astfel fazele importante ale redescoperirii.

Putem lega concepția pedagogică tradițională de modelele mecaniciste ale funcționării mintale, prezentate pedagogilor de psihologia așa-zisă clasică; psihologia senzualist-empiristă pune accentul pe înregistrarea prin inteligență a unor impresii senzoriale, oferite de mediu; ea insistă astfel asupra funcțiilor de receptivitate și de conservare; asociaționismul reducea activitatea intelectuală la o combinație de senzații și imagini, conform unor meca-

nisme de asociație pasivă, la o copie a legăturilor percepute la nivelul realităților. Psihologia clasică oferea deci profesorilor un fond de stereotipuri mecaniciste, din care inițiativa intelectuală era exclusă. Elevul fiind considerat că înregistrează numai informații exterioare, profesorii erau înclinați să acorde toată atenția acțiunii de predare și să se dezintereseze de interpretarea dată de elev mesajului lor. Era deci fatal ca didactica să acorde mai puțină importanță activității elevului, pe care o socotea pur receptivă.

Psihologia actuală a depășit această concepție simplistă. Piaget și Inhelder arată că este exclus

„să concepem noțiunile inteligenței ca fiind abstrase din percepții prin simple procese de abstracție și de generalizare, deoarece, pe lângă informații perceptive, ele comportă totdeauna și construcții specifice de natură mai mult sau mai puțin complexă”¹.

Ei au scos în evidență că învățarea operațiilor logice se sprijină pe structuri senzorio-motorii, care sînt la baza *elaborării active prin gîndire a unor structuri mintale noi*. Prin urmare, învățămîntul poate și trebuie să furnizeze construcția de operații și de noțiuni noi, plecînd de la experiența trăită de elev. Nu este așadar, de ajuns să i se prezinte date intuitive sau verbale pentru ca el să le interiorizeze și să le înregistreze.

Pe de altă parte, transmiterea științei se situează atît la nivelul „receptorului”, care o selecționează și o asimilează, cît și la nivelul emițătorului, care o comunică. Comunicarea *ex-catedra* n-are deci valoarea absolută pe care profesorul crede că i-o poate atribui; valoarea sa este relativă, în funcție de cel care o primește și de acțiunea pe care i-o provoacă.

„De îndată ce ai cît de puțină competență în domeniul psihopedagogiei disciplinelor școlare, ești foarte mirat de absența preocupării esențiale din sistemul actual: cum vor fi percepute, însușite, înțelese, folosite, asimilate, exploatate de către copii aceste cunoștințe”², scrie J. Wittwer.

Imaginii unei simple receptări și conservări a datelor predate concepte, principii, soluții tip, psihologia influențată de susținătorii gestaltismului, ai psihologiei formei, îi substituie ideea unei asimilări și restructurări progresive de către subiect a cunoștințe-

¹ J. Piaget și B. Inhelder, *La psychologie de l'enfant (Psihologia copilului)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966, p. 39.

² J. Wittwer, *Op. cit.*, p. 99.

lor comunicate prin procesul de învățămînt. Astfel, se impune o relație pedagogică, care pune accentul pe *elaborarea personală de către elev a propriilor lui cunoștințe*, prin analize și sinteze succesive, mai mult decît printr-o înregistrare de cunoștințe definitiv elaborate. Dar asemenea activități trebuie să fie în același timp canalizate de educatori. De aceea, psihologii și pedagogii admit astăzi că aceste obiective educative sînt legate de dialogul *între copil și adult*.

Comunicarea profesorală nu trebuie deci să fie studiată numai în mintea *emîțătorului*, ci didactica trebuie să se preocupe în aceeași măsură de *receptarea* mesajului. Cu ocazia discursului de deschidere a anului academic 1966—1967, la universitatea din Bruxelles, rectorul Homes declara :

„Dacă faptele însele și înlănțuirea lor logică se comunică ușor într-un curs tradițional, dobîndirea științei, începînd cu lecturile și cu faptele experimentale, se obțin prin raționamente care cer interogarea, discuția, chiar controversa... așa încît, dacă profesorul are cu adevărat de transmis un mesaj, transmisia aparține în aceeași măsură celui care o primește, ca și celui care o face“.

Așadar, este o greșeală să acordăm toată atenția actelor de predare ale profesorilor, la orice nivel ar fi, fără a analiza răspunsurile elevilor și participarea lor la procesul de comunicare a cunoștințelor.

Pedagogia tradițională pare să ignoreze dificultățile reale ale corespondenței dintre noțiunile exprimate de profesor și cele primite de elev, dificultăți datorate absenței unui dialog autentic, ca și caracterului prea unilateral al relației pedagogice, diferențelor de experiență, de vocabular și de statut social, existente între cel ce emite și cel ce recepționează. Comunicarea nu și-a ajuns scopul chiar din momentul în care a fost emisă; eficacitatea sa depinde de acțiunea de receptare și de asimilare a elevului. Știm astăzi că o receptare întru totul conform emisiei este rară, că ea cere un ansamblu de condiții, care stabilesc o identificare cu interlocutorul și o corespondență între datele emisiei și capacitățile și *dispozițiile* celui ce recepționează. Așadar, nu este suficient să fie clară și precisă comunicarea, pentru a fi bine recepționată.

Greșeala profesorilor este aceea că uită prea des faptul că o comunicare verbală trebuie să fie tradusă, „decodificată“, pentru a fi interpretată, adică pentru a reda sensul atribuit de emîțător. Această interpretare nu este posibilă decît dacă noțiunile și ope-

rațiile intelectuale, care intră în acțiune, au fost elaborate la elev prin experiența anterioară. Dacă vorbim despre autori romantici sau existențialiști unor persoane care n-au citit nimic și n-au asimilat noțiunile de romantism sau de existențialism, atunci mesajul va fi foarte sărăcit și deformat. Numai plecând de la structuri intelectuale bine fixate, înțelegem idei noi, printr-un proces de restructurare și integrare a noului în vechi. S-a observat de altfel de mult timp că elevul este mai puțin interesat de ceea ce este complet cunoscut sau de cunoștințele care îi sînt în întregime străine, decît de noul integrat în vechi, de necunoscutul integrat în cunoscut.

După cum arată Hameline și Dardelin, opiniile prezentate de profesori ca adevăruri incontestabile n-au rezultat din experiența de viață a elevilor, nu s-au „copt” decît prin experiența proprie a profesorilor, de unde vine și afirmația :

„Eu sînt acela care știe, voi sînteți cei care nu știu”¹.

G. Snyders confirmă această apreciere :

„Profesorul nu este contestat, el nu dialoghează, afirmațiile sale nu dau loc la discuții și la critică, desigur, pentru că elevii prea rareori le consideră că pot fi confruntate cu cunoștințele și problemele lor”².

Numai plecînd de la experiența comună și de la schimburile dintre profesor și elevi, aceștia pot să înțeleagă datele noi prezentate de profesor.

Un profesor comunică cu atît mai ușor cu interlocutorii săi, cu cît cunoaște mai bine nivelul de cunoștințe, vocabularul și interesele lor, pentru că găsește mai lesne elementele cunoscute, cu ajutorul cărora introduce informațiile noi și motivele pe baza cărora le poate face acceptate.

Unele studii au arătat în special faptul că schimbarea de opinii așteptată de către vorbitor este obținută mai ușor dacă înțilnește argumentele tezei adverse, ceea ce presupune că profesorul cunoaște opiniile elevilor săi și că, prin urmare, aceștia sînt pentru el adevărați interlocutori ; că el le permite să acționeze, să chestioneze, să răspundă și să se exprime liber, într-un cuvînt să aibă o autonomie de gîndire și o inițiativă intelectuală în adevărate schimburi în cadrul clasei.

¹ Hameline și Dardelin, *Op. cit.*, p. 49.

² G. Snyders, *La non-directivité (Lipsa de îndrumare)*. În : „Enfance”, Paris, nr. 5, 1968.

„Procesul de învățămînt începe cînd tu, profesor, înveți de la elev, cînd tu, situîndu-te în locul lui, înțelegi ceea ce a înțeles el în felul în care a înțeles”¹,

scrie Kierkegaard. Nu putem vedea un dialog autentic decît în aceste schimburi intelectuale, prin care se lărgeste *domeniul comun* de experiență și de idei, permițînd comunicărilor noi să treacă mai ușor de la profesor la elev și invers, fără a suferi deformări excesive.

Profesorul ar putea să găsească, în întrebările și intervențiile elevilor, datele informative de care dispun ei, ca și preocupările și interesele lor, dacă aceștia ar avea dreptul să-și exprime liber problemele, preocupările și experiențele lor. Elevii înțeleg mai bine informația care răspunde *problemelor lor*, fiindcă orice întrebare cuprinde elemente de răspuns, de care dispunem deja. În întrebarea : „Care sînt cauzele ploii“ ?, găsim ideile de „cauză“ și de „ploaie“, care vor fi reluate în răspuns. În dialog, întrebarea și informația, care îi răspunde, cuprind elemente comune, care constituie contextul cunoscut cu ajutorul căruia interlocutorul înțelege informația nouă ; deci, datorită acestui context comun, se introduce comunicarea.

„Elevul, care primește răspuns la o întrebare ce-l interesează învață mult mai bine decît atunci cînd i se predă. Dar, mai trebuie să acceptăm elevul așa cum este, dacă vrem ca și elevul să accepte pe profesor... ceea ce înseamnă că trebuie să căutăm, înainte de toate, un dialog autentic...”².

Vedem deci valoarea unui învățămînt care face pe elev să pună clar problemele, să formuleze corect întrebările, înainte de a le căuta răspunsurile sau de a le obține prin comunicarea profesorului.

A favoriza un dialog autentic între profesor și elevi înseamnă deci a face ca aceștia din urmă să participe la lecții, mai ales punînd ei singuri problemele pe care vor să le rezolve. Formularea întrebărilor clare și precise nu este o operație ușoară, într-un domeniu în care înțelegerea se găsește încă în plină confuzie : tre-

¹ Kierkegaard, *Point de vue explicatif de mon oeuvre (Punct de vedere explicativ al operei mele)*, trad. Tisseau, Bazoges-en-Pareds, 1940, p. 28.

² P.-B. Marquet, *Par-delà la pédagogie (Dincolo de pedagogie)*. În : *Education nationale*, 16—2—67.

buie așadar ca profesorul să-și ajute elevii să definească problema, adică să vadă în ce domeniu o situează, să-i analizeze datele și necunoscutele, să o deosebească de problemele conexe, să-i caute expresia cea mai adecvată, să descopere calea cea mai indicată de rezolvare. Toată această muncă cere o discretă punere la punct și schimburi între profesor și elevi, cu ajutorul cărora le va fi mai ușor să înțeleagă datele oferite de școală sau descoperite de ei înșiși într-o documentare.

Dacă valoarea învățămîntului predat de profesor depinde de efectele sale, adică de reacțiile pe care le declanșează și de inițiativele pe care le provoacă, atunci un loc important trebuie să fie afectat aplicării datelor comunicate elevilor, structurării individuale a cunoștințelor dobîndite și exprimării răspunsurilor personale.

În acest sens, Bourdieu și Passeron propun să se prețuiască randamentul transmiterii pedagogice :

„reușita acțiunii de formare sau de transformare prin raportul

$$\frac{\text{cantitatea de informație emisă de A către B}}{\text{cantitatea de informație primită de A de la B}}$$

care măsoară aptitudinea elevului de a remite profesorului, pentru control sau confirmare, mesajul primit de la acesta”¹.

Pentru favorizarea unor schimburi adevărate, locul acordat exprimării elevului și întrebărilor sale nu poate fi măsurat cu atîta reținere, cum se face în învățămîntul tradițional.

Pedagogia modernă contestă deci o relație profesor-elev în sens unic, care să limiteze orice răspuns sau participare a elevului, condamnîndu-l numai să urmărească lecția și să execute cerințele profesorului.

IV. PSIHOPEDAGOGIA ȘI OBIECTIVELE FORMĂRII INTELECTUALE

În epoca noastră, activitatea intelectuală nu se poate limita la receptarea cunoștințelor, aceasta nu constituie decît o primă treaptă a proceselor mintale.

Făcînd apel numai la nivelele inferioare ale activității mintale a elevilor, didactica sfîrșește prin a „îndulci” acțiunea pedagogică, a-i reduce însemnătatea educativă : dacă profesorul transmite ele-

¹ Bourdieu și Passeron, *Op. cit.*, p. 439.

vului o știință alcătuită din fapte, convenții și uzanțe, clasificări, criterii de apreciere, metode, abstracțiuni și teorii, el nu-l antrenează să elaboreze aceste elemente de cunoaștere prin operații mintale de un nivel mai ridicat și nu-i dezvoltă în mod eficient aptitudinile mintale.

O acțiune educativă care urmărește să fie profundă, modificând în mod durabil activitatea intelectuală, nu se poate mărgini numai la comunicarea cunoștințelor, a căror fragilitate e cunoscută, ci trebuie să facă apel la *activități mintale superioare*; aplicarea, analiza, sinteza și aprecierea, cu scopul de a dezvolta toate capacitățile intelectuale.

Antrenamentul în toate operațiile mintale, folosit în știința de bază pentru a o interpreta, aplica, dezvolta și organiza, constituie unul din aspectele principale ale dezvoltării individuale, pe care școala tradițională îl neglijează, preocupându-se numai de îmbogățirea cunoștințelor.

Profesorii școlii tradiționale, mai atenți la tehnicile de învățămînt utilizate decît la felul cum asimilează elevii, se preocupă prea puțin de a-i învăța procedeele intelectuale și metodele cele mai eficace pentru elaborarea, aplicarea și fixarea cunoștințelor. Rezultă de aici că unii recurg timp îndelungat la tehnici de studiu cu rezultate reduse; reamintim că mai mult de trei sferturi din cunoștințele învățate în anumite clase se pierd în doi ani. Psihopedagogia îi pune pe profesori în situația de a se întreba mai întîi în ce situație trebuie să-i pună pe elevi pentru a-i învăța să gîndească, să-și pună întrebări, să construiască un răspuns și să fixeze astfel anumite cunoștințe, iar prin aceasta să se dezvolte plenar. De asemenea, didactica tinde să neglijeze valoarea absolută a predării (*teaching*) pentru a se interesa în mod deosebit de relațiile sale cu învățarea (*learning*). Aplicarea datelor psihologiei ar permite profesorilor să-și potrivească intervențiile după persoanele cu care lucrează, să le îndrume în activitățile de elaborare și fixare a noțiunilor și tehnicilor studiate, într-un cuvînt, să stabilească o nouă relație între actele de predare și activitățile de învățare ale elevilor.

Obiectele de studiu fiind considerate simple mijloace de formare, pedagogia actuală se interesează mai mult de subiecți pentru a-i transforma în ființe mai dezvoltate, deci mai eficiente, mai capabile să participe la viața societății. În acest caz, școala, mai puțin centrată pe comunicarea cunoștințelor din domeniul matematicii, s-ar preocupa mai mult să le educe capacitatea de a formula raționamentele prin matematică; mai puțin grăbită să predea gramatica și vocabularul, s-ar preocupa să dezvolte expri-

marea ; nu s-ar mai grăbi să transmită tot conținutul științei, ci ar urmări mai mult să stimuleze spiritul științific, favorizând învățarea metodelor științifice, capacitatea de observare, analiză și sinteză, trezind astfel spiritul de creație și spiritul critic, care pot să se consolideze în practicarea metodei de raționament experimental.

Într-un cuvânt, pentru a favoriza adaptarea actuală și viitoare a elevului la condițiile evolutive ale vieții moderne, școala n-ar mai trebui să se mulțumească numai cu predarea „obiectelor de studiu“, ci să se străduiască să exercite capacitățile de învățare și de inițiativă inteligentă a elevilor : *dintr-o pedagogie a obiectelor de învățămînt, didactica școlară să devină o pedagogie centrată pe persoană.*

O asemenea pedagogie depășește ideea unei formări realizată prin juxtapunerea de studii unilaterale, paralele și total independente. Psihopedagogia arată necesitatea de a plasa elevii în centrul unor *experiențe integrale*, solicitînd toate funcțiile, mobilizîndu-le toată energia și toate capacitățile. În organizarea actuală a învățămîntului secundar, această concepție psihologică ar trebui să se reflecte într-un sistem pedagogic înzestrat cu o dublă unitate transversală și longitudinală, printr-o dublă coordonare a studiilor : o coordonare verticală a studiilor succesive și o coordonare orizontală a studiilor simultane la diferitele discipline, într-o **acțiune concepută** cu scopul de a produce efecte psihologice profunde și durabile asupra personalității elevilor.

Acest obiectiv nu poate fi atins printr-o acțiune pedagogică exterioară, cum este comunicarea unilaterală a cunoștințelor sau prin lucrări organizate numai la inițiativa profesorilor. Aceste lucrări trebuie să fie completate prin *activități dirijate de elevii înșiși*, făcînd apel la o participare care să-i antreneze să-și dezvolte și să-și organizeze singuri viața lor mintală, idee exprimată de psihologul P. A. Osterrieth, care susține :

„Inteligenta este înainte de toate o anumită organizare a acțiunii în vederea unui scop. Ea implică, la toate nivelele, dar în mod mai evident poate la nivelele sale fundamentale, *dorința, inițiativa și activitatea*... Prezența unor variați stimuli exteriori, libertatea de a explora și de a investiga, de a se ocupa cu mii de *experiențe* de tot felul și de a practica activitățile cele mai diferite... par să constituie cu adevărat condițiile fundamentale ale dezvoltării inteligenței“¹.

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, pp. 121—122.

Din cercetările lui Bauer mai ales și din cele ale altor profesori germani aparținînd psihologiei gîndirii, reiese că un *învăță-mînt întemeiat pe inițiativa și cercetarea personală a elevilor sporește aptitudinile mintale și ridică nivelul inteligenței.*

În dobîndirea cunoștințelor sau a deprinderilor la nivelul studiat de noi, profesorul „condiționează” pe elevi prin directivele sau prin întrebările sale : acestea împart drumul în porțiuni mai mult sau mai puțin fragmentare ; înaintarea intelectuală este atît de fracționată și jalonată, încît elevul poate avansa necunoscînd obiectivul și sensul cercetării efectuate și lăsîndu-se condus în totul de profesor. Dar, maturizarea intelectuală a elevului cere ca el să învețe metodele de gîndire, să fie deci conștient de principiile generale și de obiectivele lor. Pentru a provoca o învățare activă, ajutorul dat de profesor trebuie să se reducă treptat pe măsura creșterii capacității de inițiativă a elevilor și să-i facă *să-și caute drumul lor propriu, devenind conștienți de metodele urmate.*

Pedagogia modernă respinge acest pseudodialog școlar și relația pedagogică unilaterală care se opune inițiativei intelectuale, creativității. Ea respinge învățămîntul care inhibă gîndirea productivă, înăbușînd-o cu date inutile sau înzestrînd-o cu sisteme gata elaborate. Știința nu este atît o acumulare de fapte și de legi elaborate, cît un fel anumit de a culege faptele, de a le interpreta, de a desprinde din ele principii, de a le pune în aplicare la nivelul realităților pentru a face omul mai capabil să acționeze și să gîndească în mod eficace.

Desigur, învățămîntul tradițional oferă elevului un stoc important de idei și de tehnici, fixate — pe timp scurt — prin repetiție și prin efectul recompenselor și al pedepselor. Rezultatul acesta momentan nu justifică totuși deformarea unilaterală a relației pedagogice, fiindcă poate fi obținut în detrimentul unor calități tot atît de utile ca spontaneitatea, inițiativa și ușurința de adaptare. Unele cercetări experimentale (Tresselt și Leeds, Luchins, Duncker, Adamson), n-au arătat ele oare că deprinderile rigide, create de învățămîntul tradițional — care impune răspunsuri stereotipe — pot să îngreueze soluționarea problemelor noi și să compromită adaptarea la situații noi ?

Dealtfel, în societatea actuală, modelele cele mai folosite sînt mai puțin ideile și raționamentele gata formulate, cît metodele de cercetare prin care profesorul și elevii elaborează concepte, raționamente, formule și tehnici. Această idee determină pe pedagogii moderni să caute o *nouă relație educativă, axată pe inițiativa grupului de elevi.*

În formarea priceperilor, psihologia a arătat, pe lângă necesitatea ca elevii să facă încercări, cât este de important ca ei să înțeleagă bine organizarea activităților și cunoașterea principiilor care le conduc. Din moment ce exercițiul pasiv este inoperant, nu mai e suficient să se atribuie elevilor rolul de simpli executanți într-o activitate condusă prin întrebările și directivele profesorului. Participarea trebuie să prezinte o inițiativă, deși este util ca învățătura să fie dirijată de profesor pentru

„a limita timpul de activitate, pentru a preveni erorile și pentru a concentra atenția subiectului asupra activităților care asigură succesul”¹.

Vedem deci că trebuie să se stabilească o interacțiune care să favorizeze activitățile desfășurate de elevi în cooperare cu profesorul, adică să se caute *un mod de relații care face din grup un partener al profesorului*, după expresia lui P. A. Osterrieth.

Piaget și școala sa au arătat că, în asimilarea operațiilor intelectuale, copiii înțeleg structurile logice prin intermediul *acțiunilor concrete*; prin acțiune, școala poate ajuta copiii să descopere relațiile elementare pe care se sprijină operațiile mintale. Școala primară, deci, încearcă să includă operațiile intelectuale atât în activitatea practică cât și în joc. În primul ciclu al învățămîntului secundar, școala aplică o pedagogie de tranziție recurgînd la activitățile practice ori de cîte ori acestea pregătesc activitățile verbale și conceptuale. Dacă psihologia descoperă legătura existentă între activitățile practice și structurile formale ale gândirii, ea recunoaște că elevul este adesea incapabil să extragă idei dintr-o situație concretă și tocmai aici *dialogul cu profesorii* favorizează ridicarea spre abstract și structuri formale a relațiilor percepute din lumea concretă.

Psihologia, care a reușit să scoată în evidență și *legile de fixare a cunoștințelor*, arată profesorilor în ce direcție trebuie să îndrumeze învățarea elevilor pentru a obține *cunoștințe stabile și mobilizabile*; să limiteze cantitatea cunoștințelor de reținut cu scopul de a permite fixarea solidă și chiar suprafixarea noțiunilor esențiale, să lase un timp necesar pentru stabilizarea cunoștințelor, limitînd interferențele, care aduc uitarea, dar mai ales să determine o muncă intelectuală de calitate superioară, prezentînd motivări

¹ R. A. Davis, *Psychology of learning (Psihologia învățării)*, New York, McGraw-Hill, 1935, citat de P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 61.

valabile elevilor, sprijinindu-se pe interesele lor, punînd accentul pe însemnătatea materiilor de studiu și făcîndu-i să le structureze temeinic.

Cercetările recente, mai ales cele conduse de Smirnov la Moscova, arată că elevul înțelege mai bine problemele a căror rezolvare îl interesează în mod deosebit. După Smirnov, elevul trebuie să-și conducă singur munca intelectuală, să-și rezolve el însuși sarcinile, să nu repete de nenumărate ori același material, ci dintr-o activitate intelectuală complexă să facă baza memoriei. Trebuie să urmărească descoperirea principiilor, să realizeze propriile sale experiențe, să reinventeze știința, cum preconizează Jean Piaget, și să-și fortifice astfel bagajul său intelectual.

Aceste idei psihologice orientează atenția profesorilor — adesea prea supuși programelor — spre subiectul care învață, spre motivațiile și capacitățile sale personale; ele reamintesc *rolul mediator al școlii*, situată între cerințele generale, pe care *societatea* le exprimă în programe și *individualitățile* care nu pot să se modeleze perfect după aceste norme. Din nou, psihologia indică o relație pedagogică în care educatorul îndeamnă tinerii să-și depășească limitele — motivațiile și capacitățile actuale — adaptînd exigențele sale de educator la posibilitățile tinerilor.

V. ACTIVITATEA INTELECTUALĂ ȘI VIAȚA AFECTIVĂ

Prejudecata intelectualistă a cadrelor didactice îi face să creadă că succesul sau insuccesul elevilor este legat numai de posedarea unui bagaj suficient de informații, ca și de capacitatea de a le utiliza. Profesorii sînt astfel înclinați să atribuie actelor lor pedagogice o valoare independentă de semnificația lor pentru elev și să confere „obiectelor“ de studiu un sens univoc, avînd asupra tuturor același efect; cînd experiența le arată că anumite cunoștințe, considerate de ei importante, nu reușesc să scoată din indiferență anumiți elevi sau cînd sînt interpretate într-un sens opus semnificației dorite, faptul este adesea considerat accidental sau atribuit unor defecte de neînvins ale copilului. Școala tradițională, care neglijează aspectele dinamice ale comportamentului, recurge la explicații superficiale pentru a liniști pe profesori:

„copilul este silitor sau leneș, încrezător sau ascuns, are o calitate sau alta, un defect sau altul. Niciodată comportamentul său nu este considerat sub un unghi dinamic, ca rezultat al anumitor experiențe sau ca o încercare

de a satisface anumite nevoi. Nu i se atribuie decât caracteristici imuabile și fixe sau mobiliuri superficiale și momentane“¹.

Această pedagogie se inspiră din concepții psihologice astăzi depășite. Reamintim că psihologia asociaționist-empiristă ne-a prezentat cunoștințele ca o simplă asociație de imagini, imprimate mecanic pe creier; pe de altă parte, psihologia clasică concepea deprinderea ca o simplă consecință a repetiției.

Această concepție mecanicistă este respinsă de psihologia modernă și de teoriile contemporane ale învățării (*learning*).

Thorndike a stabilit rolul scopului în acțiunea de învățare și, enunțând legea efectului, a notat importanța atingerii acestui scop: nu există învățare decât dacă subiectul realizează experiențe și încercări în vederea atingerii unui scop; se pierde cunoștințele dobândite, dacă subiectul nu mai urmărește un scop sau dacă nu poate obține satisfacția căutată. Cît despre repetiție, din care pedagogia tradițională face un mijloc esențial, ea nu duce la învățare, dacă subiectul nu are un obiectiv de atins și o cale pentru a-l atinge.

Pentru gestaliști, acțiunea și cercetarea urmăresc satisfacerea unei nevoi, soluționarea unei probleme, adică a unei situații nesatisfăcătoare, a unei „forme“ incomplete.

Dewey a arătat că gândirea caută să rezolve o problemă prin încercări și că prin această căutare tatonantă a unei soluții se realizează cunoașterea, problema e rezolvată în momentul în care inteligența a construit o serie de activități mintale organizate, care permit să se atingă rezultatul dorit. Dewey² consideră că, pentru a face pe cineva să gîndească, este necesar să *pleci de la problema pe care el și-o pune*, iar nu să impui un raționament elaborat fără participarea lui.

În rezumat, *pentru a învăța, ființa omenească trebuie să aibă un scop, o motivare durabilă*. Învățarea încetează de îndată ce nu mai există un scop. Această motivare durabilă nu poate veni decât din nevoile adînci ale individului, iar nu dintr-o amenințare sau promisiune a unei recompense, care nu sînt decât motive efemere. În opoziție cu încrederea profesorilor numai în mijloacele artificiale (pedepsele, notele, clasificările școlare), permițînd să se impună „obiectele“ de studiu, psihologia propune să *se întemeieze acțiunea educativă pe nevoi profunde* ca, de pildă: dorința copi-

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, pp. 64—69.

² J. Dewey, *Op. cit.*, Boston, Heath, 1910.

lului de a progresa și de a face experiențe noi, nevoile de creație, de expresie și de relații sociale.

Această concepție duce la o pedagogie axată pe persoană și pe motivațiile sale. Psihologia susține, deci, curentul funcționalist al lui Dewey, Claparède și Decroly.

O asemenea pedagogie implică o schimbare a relației pedagogice.

Dacă pedagogia tradițională poate acorda o atât de mică importanță în practica curentă motivației elevilor, aceasta se explică prin faptul că desfășurarea lecției nu este bazată pe operațiile făcute de ei sau pe cooperare. Observarea sau cercetarea este impusă și dirijată de profesor în vederea unor cunoștințe noi, a căror importanță o cunoaște numai el singur. Pare deci un lucru secundar ca elevii să aibă o idee clară cu privire la scopurile lecției și ca ei să le fi adoptat. Dimpotrivă, pentru ca dobândirea cunoștințelor să fie întemeiată pe *participarea* intelectuală a elevilor, pentru ca ea să fie rezultatul cercetării lor colective sau individuale, trebuie ca fiecare elev să-și însușească problema, care va servi drept punct de plecare pentru a observa, a induce un concept sau un principiu sau pentru a elabora un raționament matematic; pentru ca elevii să-și continue în suficientă măsură cercetările, trebuie să le fie mobilizată curiozitatea: în felul acesta, ei vor consimți să facă eforturile necesare pentru lămurirea tuturor elementelor problemei, pentru construirea ipotezei, pentru verificarea concluziei, înainte de a o admite și pentru căutarea aplicărilor eventuale ale noțiunii sau ale principiului care constituie scopul ultim.

În cursul învățării sau al unui exercițiu, didactica tradițională nu se preocupă să-l facă pe elev să înțeleagă și să accepte scopul care trebuie atins. Profesorul impune metoda sau tehnica a cărei eficacitate numai el o cunoaște. Dimpotrivă, concepția modernă a învățării se întemeiază pe conștientizarea la nivelul grupului de elevi, a scopurilor și mijloacelor, ca și a principiilor generale care conduc tehnica învățată. În clasă, profesorul și elevii devin colaboratori înzestrați cu inițiativă și responsabilitate, participând la adoptarea obiectivelor și la alegerea mijloacelor. Pentru ca lucrurile să se petreacă astfel, trebuie evident ca ei să fie interesați de activitatea realizată și ca această motivație să se mențină de-a lungul întregii activități, mai ales prin cunoașterea rezultatelor parțiale atinse în timpul realizării ei.

Așadar, datorită unei mutații în relația pedagogică, mutație care situează elevul în centrul problemelor, motivația își capătă întreaga sa importanță în achiziționarea cunoștințelor.

Contrar caracterului strict intelectualist dat învățămîntului, psihologia insistă, deci, asupra *interferențelor vieții afective cu funcțiile intelectuale*, asupra legăturilor dintre interesele și scopurile personale, pe de o parte, și procesele mintale, pe de alta. Datele actuale ale psihologiei pun accentul pe interdependența aspectelor afective, sociale și cognitive ale conduitei. Observațiile clinicienilor arată, într-adevăr, că inteligența și afectivitatea sînt indisolubil legate și mai ales că elevii care nu s-au bucurat de o dezvoltare afectivă satisfăcătoare plătesc un greu tribut eșecului școlar.

Pentru psihologi, dorința unei realizări personale și a unei performanțe intervine nu numai în jocul copilului, ci și în atitudinea copiilor și a adolescenților cu privire la activitățile școlare. Scopurile și problemele personale joacă un rol deosebit în sensibilizarea afectivă la datele oferite de învățămînt și în elaborarea cunoștințelor.

Elevul interpretează mesajul profesorului în funcție de preocupările și dispozițiile sale de moment, de nevoile și motivațiile sale.

„Ființa vie percepe ceea ce o interesează și ceea ce caută, și viziunea lumii care o înconjură este în același timp fragmentară și parțială. Aceeași idee s-ar mai putea aplica la memorie și la uitare ; ca și percepția, memoria și uitarea sînt motivate“¹.

Educația școlară nu aduce o modificare a comportamentului decît dacă elevul este dispus să adopte un comportament nou, dacă i s-a putut trezi dorința de a învăța, adică o atitudine pozitivă cu privire la studiu. *Învățămîntul predat de profesori nu este eficace decît dacă întîlnește la elev interesul și nevoia de a ști, de a face experiențe personale și de a progresa.*

Contrar credinței într-o valoare intrinsecă a comunicărilor făcute de profesor, psihologia pune în lumină rolul „bunei dispoziții“ și al motivației elevilor față de obiectele de studiu ; ea obligă cadrele didactice să-și fixeze atenția asupra elevului pentru a-și armoniza acțiunea cu motivele lui personale de a învăța și să le lege de obiectele educative ea cere deci dialogul între profesor și elevi.

¹ D. Lagache, *La psychologie et les sciences psychologiques* (Psihologia și științele psihologice). În : „*Revue de l'enseignement supérieur*“, nr. II, 1966, p. 6.

Pe de altă parte, psihologia arată de asemenea că elevul învață și-si construiește personalitatea prin experiență și acțiune. Știința este rezultatul unei cercetări active și al unei operații de integrare a informațiilor. Aceste idei ne readuc la principiul unei *participări motivate a elevilor* la activitățile școlare, concepute în vederea dezvoltării depline a individului. După expresia lui L. Meylan, copilul

„este un dinamism autonom, care trebuie să devină o persoană. El are un plan de viață sau cel puțin tinde să și-l facă. El se instruește, se cultivă prin eforturile pe care le declanșează în el nevoile sale de creștere, eforturi care devin fecunde și constructive cu ajutorul adultului”¹.

O pedagogie unilaterală neglijează factorul motivațional prezentând o știință elaborată și definitivă „liniștind” inteligența elevului prin garanția pe care o aduce competența profesorului. Dimpotrivă, pedagogia modernă tinde să *implice elevul* în căutarea cunoștințelor; ea îl pune în situația de *cercetare*, situație generatoare de tensiune, în care se împletesc entuziasmul proiectelor, cu momente dificile de îndoială, cu decepții momentane și succese parțiale. Psihologia a arătat că o situație generatoare de tensiune creează o *sensibilitate afectivă* la elemente din această situație. Persistența tensiunii se marchează mai ales printr-o fixare mai bună, după cum ne-o arată efectul Zeigarnik, provocat prin întreruperea bruscă a unei situații de învățare. Această sensibilizare explică superioritatea în învățare a unei practici de predare care implică elevii în activitățile școlare, bazându-se pe nevoile lor fundamentale și în primul rînd pe nevoia de a progresa.

Ne întrebăm cum „marii vectori ai dinamicii psihice” ai elevului — expresia este a lui P. A. Osterrieth — cum proiectele și scopurile sale personale ar putea fi cunoscute de profesori în cadrul unei practici de predare care nu lasă deloc elevilor timpul de a acționa liber, de a se exprima și de a-și manifesta tendințele personale, nici răgazul de a-și expune în clasă problemele și preocupările lor; *în absența unui adevărat dialog*, elevii trec aproape neobservați de profesori.

Pedagogia motivației nu constă numai în a înțelege motivele și scopurile personale ale elevilor și a le lua în considerare,

¹ L. Meylan, *Quelle éducation convient-il de donner à notre jeunesse* (Ce educație trebuie să dăm tineretului nostru). Schweitzer Erziehungs-Rundschau, St.-Galle, martie, 1963.

pentru a adapta activitățile școlare la acestea. O atitudine atât de pasivă ar însemna să se renunțe la obiectivele esențiale ale educației; a promova dezvoltarea personală și a-i imprima o direcție favorabilă adaptării sociale. Școala trebuie să *dezvolte motivațiile*, care constituie baza vieții mintale, în vederea unei acțiuni eficace asupra personalității.

Structurarea nevoilor și motivației constituie un obiectiv important al educației: interesele manifestate de elev nu sînt fixe, nu reprezintă decît atitudinii pe care școala poate să le dirijeze și să le canalizeze în sensul cel mai prielnic. Nu este suficient să le exploatăm numai în folosul studiilor școlare; pe plan educațional, educatorul trebuie să determine evoluția motivației spre maturizare.

Această evoluție depinde de *relațiile pe care elevul le are cu enturajul său*, începînd cu cele care privesc sentimentul de securitate și dorința de a păstra afecțiunea și protecția părinților și a profesorilor, pînă la motivația legată de năzuința de a progresa, de a se depăși, de a se pune în valoare. Educatorul poate structura aceste interrelații pentru orientarea elevilor spre activități favorabile muncilor tehnice și sociale. Prin prezența sa în mijlocul grupului de elevi și prin influența pe care o exercită asupra lor, cît și prin aprobările și dezaprobările date, el poate influența motivațiile colective și poate ridica moralul grupului.

Există, așadar, două moduri de a nu înțelege scopurile educative: fie ignorînd nevoile copilului, impunîndu-i anumite activități și cerîndu-i să rezolve probleme de adult, fără a le lega de scopurile sale personale; fie lăsîndu-l să se fixeze pe interesele sale de copil și să se adapteze la acest nivel inferior, fără a-l stimula să se depășească. Pe plan pedagogic, examinarea problemei motivației duce atît la renunțarea la o pedagogie unilaterală, care impune elevului, fără tranziție, activități conform cerințelor societății adulte, cît și la dezaprobarea unui „puerocentrism” care pierde din vedere aceste cerințe, pentru a lega viața școlară numai de interesele specifice copilăriei.

Acțiunea școlii constă într-o *echilibrare* delicată a *intereselor actuale* ale elevilor și orientarea acestor interese spre *maturitatea personală și adaptarea socială*.

Căutarea mijloacelor de a realiza un învățămînt funcțional, bazat pe interesul de a învăța și pe scopurile personale ale elevului, formează obiectul esențial al didacticii moderne.

Părăsind domeniul principiilor pentru a intra în cel al vieții școlare, cu programele și examenele sale, pedagogul este neapărat

obligat să impună elevilor *constrîngerile* instituțiilor școlare și cerințele vieții profesionale. Pedagogia nu poate deci să se sprijine exclusiv pe motivația „interioară“, ci trebuie să-i facă pe tineri să-și asume ei singuri răspunderile față de constrîngerile exterioare. Elevii trebuie, așadar, să înțeleagă exigențele școlare sau sociale în perspectiva scopurilor, proiectelor și nevoilor lor de realizare și de depășire personală. Numai pe baza unui *adevărat dialog* între tineri și adulții însărcinați să le deschidă ochii asupra realităților și valorilor *elevii vor înscrie aceste constrîngeri în cîmpul lor psihologic*, așa fel încît acestea să constituie o *motivație exterioară a învățămîntului școlar*. Pentru cine a înțeles că a cunoaște o limbă străină este necesar pentru realizarea obiectivelor sale, învățarea limbii respective este susținută de această motivație. Dar, ca dialogul să fie autentic, ca să nu fie un mod ipocrit al profesorului de a-și impune propriile sale interese, trebuie ca acesta să fie capabil de o „considerare pozitivă necondiționată“ a elevilor — considerare despre care vorbește Rogers — ca el să accepte să muleze învățămîntul după perspectivele și aspirațiile individuale ale elevului.

VI. PENTRU O PSIHOPEDAGOGIE A DEZVOLTĂRII INDIVIDUALE

Alte date psihologice arată mai elocvent că acțiunea educativă și cea de predare trebuie să fie strict adaptate persoanelor asupra cărora se exercită.

Dezvoltarea umană, în sensul său cel mai general, este rezultatul interferenței dintre dezvoltarea fiziologică și nervoasă și mediul înconjurător, transmisia socială, venind să fecundeze și să actualizeze posibilitățile create de creștere. Acțiunea pedagogică se exercită asupra unei personalități în formare, se îmbină cu un proces de maturizare.

„Aceeși practică educativă poate produce personalități foarte diferite după dispozițiile înnăscute ale fiecărui individ și comportamentele dominante în cultura sa... Comportamente diferite, repet, traduc adesea aceeași cauză psihologică latentă. O știrbire a mașinii eului va face dintr-un individ un *agresiv* și din altul, un *timid*“¹.

¹ C. Kluckholm, *Initiation à l'anthropologie (Inițiere în antropologie)*, Bruxelles, Ch. Dessart, p. 257.

Eficacitatea practicii pedagogice este deci în funcție de adaptarea sa la dezvoltarea personalității. Profesorul nu poate introduce din afară noi structuri mintale, dacă ele nu se sprijină pe potențialități create de dezvoltarea fiziologică și nervoasă și de mediul înconjurător social, mai ales în domeniul limbajului și al gândirii conceptuale; dimpotrivă, explicațiile și regulile predate de profesori pot fi înțelese și generalizate din momentul în care mecanismele intelectuale puse în joc s-au format, chiar dacă elevii nu le utilizează spontan. *Învățământul școlar este, așadar, necesar pentru actualizarea potențialităților, ivite odată cu creșterea.*

După cum am arătat, comunicările nu au neapărat aceeași semnificație pentru elev și pentru cel care le emite. Deformările mesajului profesoral se explică în special prin insuficiența capacităților create de maturizare. Acțiunea profesorului poate fi ineficace, ba chiar dăunătoare elevilor, dacă acesta nu ține seama de capacitățile lor, fie cerind o asimilare de cunoștințe, care depășește creșterea nervoasă, fie lăsând să treacă *perioada „sensibilă“* favorabilă unui studiu. Valoarea actelor de învățămînt depinde de adaptarea lor la creșterea psihofizică a elevilor.

O relație pedagogică, întemeiată pe un dialog autentic, permite profesorului *să prindă momentul potrivit pentru a provoca experiențele favorabile dezvoltării elevilor.*

Acțiunea pedagogică este creatoare de fenomene psihologice: ea le provoacă apariția, participă cu toate forțele mediului social la construirea universului mental al copilului, în primul rînd ajutîndu-l să stăpînească lumea prin elaborarea unor concepte bine adaptate. Pedagogul, considerînd relațiile factorilor maturizării și ale factorilor mediului înconjurător, pune accentul, pe drept cuvînt, pe rolul jucat în dezvoltare de către factorii educativi. Psihologii au recunoscut, dealtfel, că dezvoltarea ființei umane nu este deloc înscrisă mai dinainte în genele sale, că depinde strict de mediul înconjurător uman, și că, prin urmare creșterea psihică însăși este marcată de acțiunea educativă, factor creator al dezvoltării.

În fața dezvoltării spontane, rolul profesorului nu este numai de a aștepta manifestarea potențialităților aduse de creștere și de a adapta învățămîntul școlar la acestea. Școala trebuie să furnizeze dezvoltarea, stimulînd elevul să utilizeze mecanismele intelectuale la care el nu recurge spontan și să le integreze în comportamentul său. Unul din scopurile practicii de predare este de a realiza un progres, îndată ce mecanismele intelectuale latente sînt gata să funcționeze, creînd în mediul înconjurător situații care să provoace experiențe instructive. *Pedagogia trebuie să*

stimuleze elevul. Acesta este sensul și scopul intervenției pedagogice, așa cum o propune Dienes, prezentînd situații matematice care determină structurarea conceptelor.

Trebuie, deci, să evităm o dublă eroare pedagogică : una, caracteristică didacticii unilaterale, care organizează un învățămînt cu obiecte alese, independent de creșterea mintală, și alta a unei didactici care așteaptă pasiv să pună în acțiune potențialitățile elevilor, ca acestea să se manifeste în comportament, după experiențele pe care le prezintă întîmplător viața.

Problema adaptării învățămîntului la capacitățile elevilor este cu atît mai grea, cu cit momentul favorabil unui studiu variază de la un elev la altul.

În învățămîntul tradițional, profesorii cred că pot să prezinte obiectele de studiu în același fel, prin aceleași mijloace, după aceleași metode, în același ritm, la toți elevii, buni sau slabi, vioi sau lenți, oricare ar fi forma de personalitate și orientarea lor spirituală, oricare ar fi mediul lor social și familial. Spiritele concrete, ca și cele speculative, copiii dintr-un mediu cultural ridicat, ca și cei din familii fără cultură, fetele ca și băieții, ar trebui să poată asimila un învățămînt predominant verbal și conceptual. În timp ce fiecare își are stilul și felul său propriu de a se afirma, ca și domeniul său preferat de exprimare personală, practica pedagogică obișnuită, bazată pe un învățămînt colectiv și uniform, nu ține seamă de caractere, nici de *preocupările și scopurile individuale* ale elevilor. Se știe, totuși, că fiecare percepe mesajul educatorului în funcție de aspirațiile sau de dispozițiile actuale, de nevoile și de motivațiile, ca și de experiențele anterioare. Caracterul unilateral al învățămîntului împiedică adaptarea sa la diferențele individuale și această lacună este deosebit de gravă în domeniul studierii limbii materne, unde diferențele, datorate mediului social, sînt importante.

În practica tradițională, profesorul grăbit să comunice elevilor un conținut intelectual voluminos, n-are răgazul să asculte nevoile lor și să se intereseze de capacitățile lor individuale ; din cauza caracterului puțin dialectic al relației pedagogice, profesorul nu cunoaște diferențele dintre indivizi și nu este nimic surprinzător în faptul că el continuă să se mențină exclusiv la un învățămînt colectiv, conform liniei generale a programelor. În felul acesta, elevul se adaptează învățămîntului mai curînd decît încearcă școala să se pună la nivelul fiecăruia.

Totuși, numeroase cercetări arată în mod concludent o variabilitate importantă în dezvoltare și o individualitate proprie fiecăruia, pe fondul unei evoluții generale, în care se pot deosebi

aceleași stadii succesive ; mai precis, ele dovedesc că *ritmul de apariție a fazelor succesive de dezvoltare este individual și că unele diferențe calitative se manifestă progresiv în felul de a gândi, de a acționa și de a simți, și că ele se accentuează cu vârsta sub influența unei acțiuni de diferențiere exercitată de mediile sociale. Inadaptările școlare sînt atribuite variațiilor ritmului de muncă sau diferențelor existente între aspirațiile mediului familial și cele ale școlii.*

Ținînd seama de această variabilitate în ritmul dezvoltării și de accentuarea, odată cu vârsta, a diferențelor individuale, o didactică psihologică trebuie să adapteze acțiunea pedagogică la aceste diferențe, ceea ce cere mai puțină rigiditate în organizarea școlilor și o ajustare a intervențiilor și a exigențelor după diferențele individuale. Învățămîntul secundar oferă elevilor săi, răspunzînd intereselor, aspirațiilor și formeii lor de inteligență, mai ales prin diversificarea secțiunilor de învățămînt sau prin posibilitatea unor opțiuni variate. Diferențierea studiilor este totuși limitată de exigențele vieții sociale și de constrîngerile organizării școlare.

Școala respectă și duce la deplină dezvoltare personalitățile, mai mult încă, prin atitudinea educatorilor față de copii : profesorii se adaptează posibilităților și formelor individuale de reacție în exigențele impuse fiecăruia ; de ce să încredințați o lucrare lungă și monotona unui nervos sau nestatornic, care o va face superficial ? Un copil excelează în activități de repetiție, altul preferă lucrările care cer inițiativă, un al treilea are nevoie irezistibilă de a-și exercita forța fizică. Fără a renunța la dezvoltarea aptitudinilor mai puțin afirmate și la corijarea defectelor individuale, e zadarnic și inoportun să pretindem a nivela însușirile și a uniformiza caracterele. Oare jocul armonios al vieții sociale nu rezultă din coordonarea aptitudinilor diferite ? Aprecierile făcute asupra copiilor trebuie să țină seamă de individualități : elevul lipsit de spontaneitate și de îndrăzneală pare mai puțin înzestrat decît copilul cu răspunsul prompt și cu exprimarea ușoară ; dar calități care țin de caracter, ca tenacitatea în efort sau capacitatea de reflecție compensează încetineala ideatîei și insuficiența mijloacelor de expresie.

Pentru a dezvolta pe toți elevii, școala trebuie să accepte toate personalitățile în formare, deși acestea nu sînt deopotrivă de strălucite și de atrăgătoare, și să le ofere o posibilitate de opțiune, pentru ca fiecare să poată găsi mijlocul de a se afirma și de a se valorifica. În clasele eterogene, unde domnește o atmosferă de emulație, cei mai buni elevi sînt încurajați de exigențe

ridicate la nivelul posibilităților lor, iar cei mai puțin înzestrați sînt împinși să se valorifice în lucrări care nu-i duc, de obicei, la un succes.

Semnificația aceleiași activități variază de la un elev la altul : pentru unul constituie un mijloc de a se afirma și de a se depăși, ea se leagă de nevoile sale de creștere ; pentru altul este percepută ca un obstacol de netrecut și ca o perspectivă de experiență nefavorabilă. Numai din *dialogul cu elevii*, poate obține profesorul informațiile care-i permit să armonizeze predarea sa cu scopurile lor personale și să le aprecieze semnificația. Un asemenea dialog nu poate fi redus la întrebările limitate puse de profesor și la răspunsurile scurte date de un elev sau altul. El presupune că profesorul acceptă toate întrebările elevilor și, mai mult, îi încurajează să le pună.

Rogers a arătat *care atitudini permit profesorului să stabilească un dialog autentic cu elevii*; atenția călduroasă arătată de profesor elevilor, capacităților și intereselor lor se manifestă prin atitudinea de „considerare pozitivă necondiționată”, care exprimă interesul față de persoana respectivă „demnă de respect sau de aprobare”: a accepta elevul și a-l primi, așa cum este, constituie condiția pentru ca el să îndrăznească să-și exprime speranțele și temerile sale. Mergînd mai departe, Rogers vorbește de „înțelegere empatică”¹ pentru a exprima atitudinea profesorului, care se străduiește să simtă „lumea” intimă a elevului, valorile sale, să-i înțeleagă dificultățile, nu în funcție de normele sale personale de adult, ci în raport cu copilul însuși. În sfîrșit, Rogers consideră că, pentru a dialoga, profesorul trebuie să fie capabil să comunice elevului felul cum îl simte și-l înțelege. După Rogers, „*autenticitatea dialogului este favorabilă schimbării interlocutorului*. „A crește, înseamnă a te schimba”, după cum se exprimă Osterrieth. Dialogul autentic — în care fiecare dintre interlocutori stă la dispoziția celuilalt — este favorabil evoluției intereselor și dispozițiilor lor.

Datele psihologice, pe care le-am amintit — relative la unitatea psihologică a persoanei, la interferențele vieții afective și ale vieții intelectuale, la adaptarea învățămîntului potrivit maturizării și

¹ Înțelegere empatică=cunoașterea altuia prin comuniune afectivă (Nota trad.).

diferențelor individuale — dovedesc că acțiunea educativă și de predare trebuie să rămână adaptată individualităților, cărora li se aplică, și activităților personale, pe care le provoacă. Astfel, am arătat necesitatea unei dialectici pedagogice mult mai maleabilă decât o permite învățământul tradițional și constrîngerile sale.

Toate aceste date psihologice și sociologice duc la ideea fundamentală că *persoana elevului și relația cu educatorii săi trebuie să fie în centrul didacticii*.

La sfîrșitul acestui studiu e necesar totuși să recunoaștem insuficiență actuală a datelor științifice în raport cu nevoile activității pedagogice. Nu toate soluțiile empirismului pedagogic pot fi, deci, înlăturate în momentul de față. R. Hubert scrie referitor la acest subiect :

„Ar trebui să se facă un întreg studiu asupra felului în care acești diferiți factori (interesele mintale variază după vîrstă, după individualitatea copiilor și după atitudinea elevilor față de profesor și de colegii lor) acționează și se combină între ei pentru a asigura adaptarea exactă a copilului la munca ce i se cere“ și „ar mai fi necesar și un alt studiu asupra felului în care se desfășoară procesele intelectuale după tipurile mintale, stadiile de dezvoltare, materiile studiate. Atît timp cît psihologia nu va fi adîncit suficient aceste două cercetări, orice determinare a metodelor de aplicat în diferitele discipline va rămîne cu totul empirică“¹.

Dar problemele pedagogice, ca toate problemele sociale, au un asemenea caracter de urgență, încît practicianul trebuie să le abordeze imediat fără a aștepta ca știința să fi pus la punct toți factorii. Educatorii angajați în lucrări, care nu pot aștepta, sînt îndreptățiți să se sprijine pe experiența luminată de rezultatele zilnice, pe care M. Buyse a numit-o „pedagogie întărită prin experiență“. Totuși, unele referiri la teoriile pedagogice permit ca această acțiune să fie călăuzită și să i se explice sensul : astfel, teoriile asupra învățării pot ajuta pe profesorii însărcinați să dirijeze învățămîntul școlar al elevilor lor, făcîndu-i să înțeleagă importanța experienței elevului, rolul motivației, efectul reușitelor și al eșecurilor.

¹ R. Hubert, *Traité de pédagogie générale (Tratat de pedagogie generală)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, p. 497.

În practica pedagogică, opiniile circulă mai mult decât cunoștințele științifice. Intuiția și spiritul inventiv al pedagogilor, gustul lor pentru acțiune depășesc, în domeniul activităților educative, simțul lor critic și posibilitățile lor de verificare și control. De aceea, unele tehnici fără viitor se instalează atât de lesne, ca o modă, pe terenul activităților școlare. O informație serioasă, cu privire la problemele și metodele pedagogiei științifice, ca și la datele deja stabilite, trezind reflecția ca și spiritul critic al educatorilor, ar putea să conducă la atitudini mai raționale, să îndepărteze profesorii de căile aventuroase și de tehnicile pe care cercetarea nu le-a controlat și nu le-a validat încă.

DIMENSIUNI PSIHOSOCIALE SAU DE RELAȚIE ALE DIDACTICII

Pentru a evidenția factorii unei relații cât mai strâns posibile între învățământul dat de profesori și dezvoltarea „totală” a elevilor, am recurs la psihologie și am stabilit principiile unei pedagogii centrate pe individ și pe condițiile unui dialog autentic în cadrul clasei.

Ne rămîne să analizăm rolurile respective ale profesorilor și elevilor în această pedagogie, care n-ar fi nici axată numai pe învățământul dat de profesori, nici întemeiată exclusiv pe studiul liber al elevilor. Se pune problema, deci, să căutăm sensul unei pedagogii „descentrate” sau dialectice, în centrul căreia se plasează jocul complex al acțiunilor reciproce dintre personalitățile care compun o clasă.

Deși conștienți de faptul social care caracterizează gîndirea contemporană, profesorii din învățământul secundar se adresează încă elevului ca unui individ izolat, singur responsabil de comportamentul său și de rezultatele sale școlare. După părerea lor, caracterul personal, capacitățile individuale și limitele lor ar explica reușitele și eșecurile. Reiese de aici o atitudine, cam fatalistă și resemnată, în fața unui determinism social rău înțeles și orientat încă și mai rău.

Într-adevăr, activitatea școlară tradițională ignorează sau neglijează viața grupului. Mesajul profesoral, adresat întregii clase, este primit individual de către elevi: exercițiile, care îl întovărășesc, sînt realizate individual; cît despre randamentul școlar, el este evaluat pentru fiecare elev în parte și nu la nivelul grupului sau al clasei.

După cum am arătat, datele unei psihopedagogii a persoanei, ca și evoluția vieții economice și sociale, impun școlii moderne să facă pe elevi să trăiască și să lucreze în mijlocul grupelor democratice, făcute responsabile, împreună cu profesorul, de urmărirea obiectivelor școlare.

Astfel, se pun noi probleme, pe care didactica tradițională nu le tratează și cărora nu le aduce nici o soluție.

Didactica tradițională pune profesorul în fața elevilor și stabilește o relație de autoritate — dependență și un curent de comunicare aproape unilateral, ajungând astfel să acorde toată atenția profesorului, care are misiunea de a preda cunoștințele și de a educa copilul sau adolescentul. Pedagogia modernă, născută din pătrunderea lentă a intuițiilor lui Jean-Jacques Rousseau, influențată apoi de datele științifice ale psihologiei genetice și ale psihopedagogiei, concentrează tot interesul asupra copilului, asupra activității sale autonome, a nevoilor sale de creștere și a capacităților sale individuale. Pe cînd profesorii specialiști de „tip tradițional” sînt mai întîi în serviciul unei discipline instalate pe care o apără împotriva „barbarei” indiferențe a unor anumiți elevi, atitudinea pedagogilor moderni se remarcă prin considerația pozitivă necondiționată față de elev.

Urmînd acest curent nou, didactica se axează pe modurile de învățare și de activitate ale elevilor și tinde să înlocuiască analiza tehnicilor predării (*teaching*) prin studiul proceselor învățării (*learning*) de care s-au preocupat diverse școli psihologice¹.

Această pedagogie nouă n-a evitat întotdeauna eroarea de a considera separat profesorul și elevii; cu atenția concentrată asupra copilului, a căzut citeodată într-o greșală analoagă cu aceea a didacticismului tradițional, cum mărturisește, dealtfel, G. Mialaret, președintele Grupului francez de educație nouă, care recunoaște că un punct de vedere prea absolut l-a făcut uneori să adere la „un puerocentrism naiv și periculos”².

A recunoaște caracterul prea unilateral al învățămîntului tradițional, care acordă un loc exagerat actelor pedagogice, considerate ca o acțiune exercitată de profesor asupra elevilor, nu înseamnă neapărat a concepe studiul făcut de elev ca fiind suficient prin el însuși și izolat de relațiile sale cu predarea de către profesori. Este un lucru cu totul evident că elevii nu pot descoperi toate informațiile, toate ideile, toate tehnicile, toate valorile elaborate

¹ vezi Thorpe și Schmulder, *Les théories contemporaines d'apprentissage (Teoriile contemporane ale învățării)*, Paris, Presses Universitaires de France.

² G. Mialaret, *Education nouvelle et monde moderne (Educația nouă și lumea modernă)*, Paris, Presses Universitaires de France, éd. II, 1969, p. 14.

de umanitate ; în această redescoperire, ei sînt tributari mediului și profesorilor, însărcinați să le îmbogățească experiența vieții sociale. Așadar, trebuie organizate *interacțiunile dintre profesori și elevi* în cadrul grupului-clasă, interacțiuni, pe care didactica trebuie să le reglementeze.

Didactica ar putea să cadă într-un nou formalism, izolînd actul de învățare al elevului de contextul său psihosocial. Această deviere nu pare deloc imaginară. Putem observa, de pildă, că tehnica învățămîntului programat face impresia că duce învățămîntul spre o nouă „daltonizare“ și spre tendința de a tayloriza studiul elevilor sub forma unei progresări rigide, realizată prin etape mult fragmentate, neținînd seamă de rolul contactelor sociale. Nu pretindem, totuși, că devierea este inerentă acestei didactici.

Într-un cuvînt, de la un absolut — adică refuzul unui dialog în învățămîntul predat de profesor, — didactica riscă să evolueze spre un nou absolut, studiul făcut de elev, singur, independent de relațiile cu educatorii săi, ceea ce reprezintă negarea unei necesități a dialogului.

Unii pedagogi și psihosociologi par să admită că profesorii ar trebui să renunțe la prezentarea sau impunerea unui bagaj de cunoștințe elevului, lăsîndu-i grija de a face propriile sale cercetări și experiențe : o asemenea atitudine dovedește încredere în capacitățile de studiere ale elevului, pe care le presupune independente. Mai mult încă, pentru Rogers, orice sfat, orice părere, orice încercare de a îndrepta gîndirea elevului spre ceea ce n-a fost resimțit de el personal, produce un sentiment de nesiguranță, de inferioritate și de supunere, o reîntoarcere spre dependență și spre efortul minim. Această pedagogie a lui Rogers se sprijină pe axiome, care reprezintă un punct de vedere împotriva directivei, pe care noi îl rezumăm astfel :

1. Nimeni nu poate învăța pe altul să predea cunoștințe.
2. Cunoștințele predate cuiva n-au nici o influență asupra comportamentului său. Trebuie deci să se renunțe.
3. Numai acele cunoștințe care pot avea o influență asupra comportamentului sînt interesante.
4. Singurele cunoștințe, care pot influența comportamentul cuiva, sînt „cele pe care le descoperă singur“ și „pe care și le însușește“. Aceste cunoștințe, însă, nu pot fi comunicate decît altuia.

5. Învățămîntul directiv — cînd își atinge scopul — face ca persoana, pe care o învățăm, să-și piardă încrederea în propria sa experiență ; este deci dăunător și fără importanță.

6. Trebuie deci să renunțăm de a expune concluzii gata formulate.

7. Cea mai bună metodă de a învăța, pentru elev, este să încerce a înțelege cum concepe și descoperă experiența sa proprie o altă persoană.

8. Un alt mod de a învăța este de a-și „clarifica incertitudinile și problemele, exprimându-le“, pentru a înțelege mai bine experiența sa personală.

Adepții lui Rogers reproșează profesorilor „care predau“ că dirijează elevul, că-l împiedică să facă propriile sale experiențe, că-l inhibă și că-i descurajează inițiativele proprii, substituindu-se lui și împiedicându-l de a-și angaja responsabilitatea, într-un cuvânt pregătindu-l defectuos pentru a deveni un adult autonom, capabil de inițiativă și responsabilitate.

E drept, — ancheta noastră ne-a permis să constatăm — că *sistemul școlar tradițional îndeamnă profesorul să stabilească un raport pedagogic, în care elevul se simte inferior și renunță să ia în considerare experiența sa personală, să-și ia răspunderi și să-și cucerească autonomia, pentru a se lăsa în grija hotărârilor și aprecierii profesorului.* Totuși, credem că numai experiența personală a elevilor, lipsiți de învățămîntul predat de profesori, nu poate duce la același progres, ca studiul, dirijat în așa fel, încît să orienteze munca elevului spre cercetări care adîncesc și consolidează gîndirea, și spre obiectivele cele mai valabile ale societății moderne.

Nimic nu ne silește să admitem acest sistem al lui Rogers, în care persoana rămîne singură și incapabilă de a comunica cu alții, fără să-și piardă propriul său caracter. Am putea crede că, dacă individul simte nevoia de a comunica cu alții, înseamnă că dorește să participe la experiența lor pentru a-și lărgi și descentra experiența sa proprie, pentru a colabora la o acțiune comună, care o îmbogățește pe a sa. Nimic nu ne silește să credem că elevii pot găsi în ei înșiși cunoștințele, priceperile și comportamentul care să le permită să înfrunte viața socială cu mai multe șanse de succes.

A refuza să ajuti un elev care are nevoie de ajutor sub pretextul unei abțineri de la directivism, echivalează cu o adevărată respingere. Nu înseamnă oare a deforma ideea non-directivistă considerînd-o drept o pedagogie care abandonează pe tînăr în fața unor responsabilități ce-l depășesc? Cînd pedagogul refuză să-și asume toate responsabilitățile în locul discipolului său și să-i impună soluțiile și atitudinile sale, el își întemeiază educația pe o relație profesor-elev care deplasează centrul de gravitate

de la profesor la elevi, pe nevoile și capacitățile lor, cu scopul de a le stimula dezvoltarea în direcția autonomiei. În loc de a comunica cunoștințele sale tinerilor, — lucru inutil, după Rogers, deoarece acest învățămînt nu schimbă comportamentul, — pedagogul își propune, stimulînd învățarea, de a face mai fecunde experiența și activitatea personală a elevilor.

La începutul unui nou fel de a studia influența indirectă a profesorului — care-și propune în primul rînd să provoace și să mențină participarea elevilor la un nivel ridicat și să coordoneze activitățile grupului — influența indirectă pare deci cea mai favorabilă dezvoltării. Elevii însă trebuie familiarizați cu gîndirea și limbajul adulților evoluți și această familiarizare presupune o cale lungă și grea. Cîteodată, ajutorul profesorului, dînd siguranță elevului, poate face progresul mai ușor și mai rapid; în alte împrejurări, autoritatea adultului poate să se impună pentru a susține o voință șovăitoare și a da o aparență umană unor atitudini severe.

Ni se pare necesar să considerăm, pe de o parte, că actul de învățămînt și de dirijare al profesorului și actul de învățare al elevului sînt complementare, iar pe de altă parte, că o realitate psihologică și socială, *clasa sau grupul*, are un rol important în activitățile școlare și în educația tinerilor. Tocmai acest punct de vedere psihosocial, am vrea să-l scoatem în evidență.

După cum am arătat pînă acum, ar fi naiv să considerăm actul pedagogic important prin el însuși, neglijînd rezultatul sau reacția și răspunsul elevului. De asemenea, ar fi utopic să credem că actul de învățare poate fi independent; știm că el depinde de *modelele și de aportul mediului înconjurător, de nevoile ivite din interacțiunile sociale, de stimulentele la progres și dezvoltare* emanînd din mediile educative.

Pentru a ține seamă de nevoile personalității și de capacitățile elevilor, practica de predare trebuie să fie atentă la răspunsurile și întrebările care le scot în evidență. Ca să reglementeze această practică, pedagogia trebuie să-i facă pe profesori să perceapă și să înțeleagă aceste reacții, potrivit și mereu acțiunea după ele, după cum și elevii, la rîndul lor, încearcă să se adapteze la învățămîntul primit. Ca această adaptare reciprocă și constantă să aibă loc — profesorii adaptîndu-se la nevoile și posibilitățile schimbătoare ale unor ființe în creștere, iar elevii supunîndu-se exigențelor școlare exprimate de profesori — se impune ca activitatea desfășurată în clasă să nu fie în sens unic, ca elevii să participe exprimîndu-se în aceeași măsură ca și educatorii lor; trebuie deci ca, pe lîngă lecțiile în care profesorii descoperă elevilor conținuturi intelectuale și comportamente, pe

care ei le propun ca modele, școala să organizeze activități, permițând tinerilor să se realizeze și să se afirme *individual sau în grup*. În acest spirit, didactica ajunge să propună o adevărată *dialectică pedagogică* — după expresia lui H. Wallon — în care profesorii și elevii sînt într-o constantă interacțiune și se transformă reciproc. Adaptarea învățămîntului la elev — obiectiv al didacticii psihologice — duce astfel la o concepție lărgită a activității școlare, punînd la loc central *jocul relațiilor interpersonale, care sînt expresia nevoilor profesorului și ale elevilor*. Viața clasei este astfel reglementată după activitatea autentică a elevului, îmbogățită și susținută prin schimburile cu alții, în special cu profesorul și colegii.

Intr-o epocă apropiată, unii pedagogi — ale căror nume nu le vom cita, dar vom acorda un loc special savanților de limbă franceză, ca : Durkheim, Hubert, Wallon, Cousinet, din Franța, S. de Coster și F. Hotyat din Belgia, — au încercat să evalueze rolul și importanța factorului social în educație. Studiile lor duc la concluziile următoare: copilul, ființă umană, situat într-un anumit mediu, este profund influențat de acesta ; comportamentul său diferă după cum trăiește solitar sau în colectiv și depinde, într-o mare măsură, de grup și de natura relațiilor cu partenerii. Maturizarea nu aduce decît potențialități pe care interacțiunile sociale trebuie să le actualizeze.

Relațiile interpersonale constituie un factor indispensabil în învățare și, mai ales, în dezvoltarea verbală și conceptuală. Și în viața școlară factorul social influențează rezultatele acțiunii pedagogice, iar viața unei clase, fiind o situație de grup, activitățile profesorilor și ale elevilor sînt determinate de relațiile sociale care se produc înăuntrul grupului. Studiile psihologiei și ale sociologiei educației arată că interacțiunile sociale condiționează dezvoltarea intelectuală a elevului, atitudinile sale cu privire la obiectivele educative ale școlii și rezultatele sale : *relațiile elevului cu profesorul și colegii influențează foarte mult evoluția atitudinilor, a conduitelor și a cunoștințelor învățate*.

În spatele elevului, sociologia educației descoperă un fundal familial și social, a cărui influență se dovedește determinantă pentru capacitățile și motivația culturală : condițiile sociale și familiale explică, împreună cu ereditatea, diferențele individuale și felul în care elevii beneficiază de acțiunea pedagogică. Cercetări recente, în special cele făcute de profesorul de Coster, au arătat rolul important exercitat de mediul familial, atît în „ascensiunea socială prin studii“, cît și în „regresia socială virtuală“ sau în stagnarea

socială școlară¹. În general, dezvoltarea intelectuală și randamentul școlar ale fiecărui elev sînt influențate de nivelul cultural, de nivelul economic și de calitatea afectivă a mediului familial.

Sociopsihologia și sociologia educației scot astfel în evidență rolul factorului social în formarea personalității intelectuale, morale și sociale.

Atrăgînd atenția asupra acestui aspect al educației și, prin urmare, asupra importanței formării sociabilității, a spiritului de echipă și a simțului de solidaritate, sociopedagogia ne îndeamnă să facem din clasa de elevi un nou mediu favorabil socializării copilului și integrării sale progresive în grupe umane mai largi.

O eroare, general răspîdită la profesori, este de a considera constant și imuabil mediul la care trebuie să se adapteze elevii; dacă acest mediu este imuabil, școala trebuie pur și simplu să ajute elevul să caute o adaptare statică; în acest caz, rolul său este de a-l îndemna să-și asimileze cunoștințele și tehnicile care i se propun și să imite modelele care se bucură de apreciere în societate. Dimpotrivă, sociologii, economiștii și istoricii sînt de acord că societatea în care trăim, departe de a fi statică, este în evoluție accelerată și că un mediu în continuă schimbare influențează copilul în dezvoltarea sa. În acest caz, educația are datoria să favorizeze căutarea unui echilibru dinamic și a unei capacități de adaptare la un mediu social evolutiv. Nu este, așadar, vorba numai de a cunoaște statute sociale definite și de a juca roluri imuabile. În epoca noastră, forma relațiilor cu contemporanii este o căutare perpetuă de adaptare dinamică la o societate în schimbare rapidă.

Micșorînd, în mod abuziv, obiectivele și importanța acțiunii pedagogice, cea mai mare parte dintre profesorii învățămîntului secundar se preocupă mai mult să comunice cunoștințe elevilor, decît să le favorizeze formarea lor socială; nesocotînd importanța densității grupelor umane și înmulțirea relațiilor sociale, ei se opresc la formarea individuală, stabilită în secolul al XIX-lea, și nu cunosc valoarea educativă a participării tinerilor la grupe cărora le aparțin în întregime.

„Numai asociînd strîns copilul de viața acestor diferite grupe, integrîndu-l într-un climat de reciprocitate, solidaritate și coresponsabilitate îi vom

¹ De Coster și Vanderelst, *Mobilité sociale et enseignement. (Mobilitate socială și învățămînt)*, Bruxelles, Librairie encyclopédique, 1954.

da ocazia și mijlocul de a descoperi și asimila un anumit număr de noțiuni morale și civice fundamentale“¹.

Chiar în domeniul intelectual, o didactică care nu ține seama de relațiile sociale prezintă deficiențe indiscutabile. Piaget și Inhelder notează că, dacă factorii sociali și mai ales limbajul și comunicările verbale nu constituie sursa operațiilor de gândire (care își au rădăcinile în activitate și sint strins legate de coordonările acțiunilor), sint totuși necesari definitivării lor. După părerea acestor psihologi, *schimbul social intervine în elaborarea structurilor gândirii*. „Sub formă de cooperare, mai mult decît de transmisie impusă“². Fără interacțiune socială, fără cooperare cu ceilalți și în special cu profesorii, care reprezintă modele în ochii elevilor, cum se va supune acesta exigențelor riguroase ale gândirii raționale, cum va reuși să construiască concepte, avînd un conținut bine delimitat și stabil, fiind legate între ele după norme supraindividuale? Cum va interioriza el exigențele gândirii științifice experimentale, cu grija de a verifica ipotezele și de a le repune în discuție, controlînd minuțios toate condițiile fenomenelor studiate? Fără o dialectică pedagogică³, formele superioare ale gândirii, care sint raționamentul deductiv și raționamentul experimental, ar rămîne străine de gîndirea copilului. S-ar putea spune, dealtfel, același lucru despre sensul literar, estetic, moral și social în măsura în care e nevoie să-și însușească normele sociale.

Vedem în ce măsură sociologia educației lărgeste interpretarea acțiunii pedagogice. Acordînd mai multă valoare „greutății factorului social“, după expresia lui F. Hotyat, școala își descoperă responsabilități mai mari. Ea tinde să introducă direcții noi de intervenție socială și pedagogică, pentru care profesorii, dealtfel, sint puțin pregătiți: compensarea deficiențelor intelectuale și afective ale familiei, aportul cultural lărgit prin cluburi cu activități culturale, estetice, științifice, acțiunea asupra familiei și cooperarea cu ea, introducerea ocupațiilor educative în timpul liber, colaborarea cu al treilea mediu educativ etc.

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, pp. 64—69, nr. 1, 1966.

² Piaget și Inhelder, *Les opérations intellectuelles et leurs développements (Operațiile intelectuale și dezvoltarea lor)*. În: *Fraisse și Piaget, Traité de psychologie expérimentale (Tratat de psihologie experimentală)*, fascicul VII, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, p. 152.

³ Cu titlu de exemplu, vom preciza ulterior sensul dialecticii pedagogice în formarea gândirii științifice experimentale.

Îmbogățită prin punctul de vedere social, didactica obligă profesorii să utilizeze forțe sociale susceptibile de a completa și întări efectele comunicării pedagogice. În clasă, acțiunile elevului și ale profesorului se înscriu într-un câmp de forțe cu care se interferează. Didactica, așadar, caută mijlocul prin care profesorii pot orienta jocul dinamicii clasei în favoarea obiectivelor educative.

Clasa constituie un grup, ai cărei membri sînt reuniți în vederea educației lor. Dar, a educa copilul înseamnă „a-l schimba, a-l obliga să se schimbe, a favoriza și promova schimbările în organizarea sa comportamentală“, după definiția prof. Osterrieth¹. La școală, tot grupul trebuie să se dezvolte și să se schimbe; cercetările psihologiei sociale arată, însă, că e mai ușor *să învingi rezistențele la schimbare, prin participarea la grupe de discuție și de decizie*. Aceste grupe democratice, sînt într-adevăr,

„mici grupe cu schimbări interne intense, cu o strînsă coeziune, adoptînd ca norme de grup, cunoștințe, idei, atitudini noi, pe care le difuzează în jurul lor“.

Definiția aceasta arată clar valoarea dialogului între membrii grupului (profesor și elevi) pentru a comunica dorința de schimbare și de progres, de discuție în grup, cu scopul de a provoca schimbarea pentru a-i preciza direcția și modalitățile. Dacă considerăm că cea mai mare parte dintre indivizi se introduc cu plăcere în grupe și că elementul afectiv este motorul celui cognitiv, trebuie să admitem cu Wittwer că nu vom obține transformări valabile ale indivizilor și ale grupelor,

„dacă nu există un sistem mai mult sau mai puțin armonios de interrelații umane“.

II. RELAȚIA PEDAGOGICĂ VĂZUTĂ ÎNTR-O PERSPECTIVĂ EDUCATIVĂ

În prezența profesorului, elevul tinde să răspundă la exigențele vieții școlare; nevoile sale de creștere se manifestă mai ales în studiile propuse de profesor. Dacă acesta îi „întărește“ încer-

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 29.

² Anzieu și Martin, *La dynamique de groupes restraints (Dinamica grupelor restrînse)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, p. 218.

³ J. Wittwer, *Pour une révolution pédagogique (Pentru o revoluție pedagogică)*, Paris, Editions Universitaires, 1968, p. 28.

cările, acordându-i aprobarea sa, dacă evită să-l devalorizeze în timpul studiilor, dacă le organizează, dimpotrivă, în așa fel, încît să permită personalității să se afirme și să se valorifice, dacă favorizează inițiativele elevului, relația umană care se stabilește ridică nivelul aspirațiilor copilului spre starea de adult și-l orientează spre modelele oferite sau aprobate de educator. Acesta, dealtfel, nu-și poate exercita rolul, fără să țină seama de așteptarea elevului, de dorința sa de a se dezvolta și fără să răspundă la acestea prin învățămîntul său, prin sfaturile și exemplele sale.

Intervențiile profesorului și cele ale elevilor nu sînt nici independente, nici antagoniste, ci fundamental complementare. Rolurile și comportamentele profesorilor și ale elevilor trebuie deci să fie analizate în interacțiunile lor, didactica nemaiputînd, așadar, să se izoleze în absolutul metodelor considerate direcții impuse elevilor. Relația între actul de predare și actul de învățare caracterizează orice situație pedagogică și trebuie să reglementeze practica de învățămînt.

Am vrea să adîncim mai mult acest studiu al relației pedagogice, arătînd natura și importanța educativă a interacțiunii dintre profesori și elevi, care acționează unii asupra altora, influențîndu-se reciproc.

Relația pedagogică se află în centrul acțiunii educative atît sub unghi afectiv cit și intelectual.

„Oare nu este adevărat că nimeni nu s-ar gîndi să califice drept întîlnire umană un schimb verbal care n-ar angaja partenerii decît pe un plan pur intelectual?”¹.

scrie P. A. Osterrieth. Din partea sa, Mauco insistă mai mult asupra subiectivității în relația afectivă.

„Într-adevăr, natura profundă a relațiilor profesor-elevi trebuie căutată mai mult pe planul sensibilității, decît pe planul activității intelectuale”².

Pedagogia modernă care încearcă, cu cîtă greutate, să se desprindă din cercul de fier intelectualist al psihologiei herbartiene, vede copilul în personalitatea sa totală, avînd componentele biologice, afective și intelectuale inseparabile. Comportamentul școlar al elevului trebuie să fie analizat

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 71.

² G. Mauco, *Psychanalyse et éducation* (Psihanaliza și educație), Paris, Aubier-Montaigne, 1968, p. 188.

„în termeni de motive psihologice, mobile, trebuințe, în termenii scopurilor pe care le urmărește”¹.

Și factorii motivaționali, stimulările sociale și în special relațiile afective dintre profesor și elevi sau interacțiunile acestora au un răspuns profund asupra atitudinilor și motivațiilor școlare.

Relația pedagogică este condiția esențială a unei influențe profunde asupra motivației, care orientează afirmarea eului, ca și exercitarea vieții intelectuale. Importanța bunelor relații afective apare deci clar când ne fixăm atenția asupra obiectivului educativ general, dezvoltarea deplină a personalității.

„Nu devenim noi înșine, scrie A. de Peretti, decît cu condiția de a fi în relație cu mulți alții, căci pentru noi un alt individ înseamnă un prilej sau o șansă de a descoperi o parte necunoscută din noi înșine. Dar copilul are nevoie de a descoperi toate părțile lui necunoscute, de a le recunoaște și a le accepta, cu condiția să fie și el în fața unor oameni care-l acceptă așa cum este, ceea ce-i va permite să devină ceea ce poate fi el”².

În sprijinul acestei afirmații, am putea aminti observațiile specialiștilor din psihologia clinică, privind atitudinile profesorilor, care inhibînd dezvoltarea afectivă și intelectuală, creează la elev o stare de tensiune emotivă, o teamă sau o neliniște, tulburînd astfel viața școlară și provocînd chiar perturbări de ordin fiziologic³. Ni se pare totuși mai încurajator pentru educatori să evocăm cazurile cînd relația afectivă exercită cea mai fericită influență asupra dezvoltării intelectuale și morale, mai ales prin acceptarea unor modele de adulți, prezentate tinerilor; nu s-a constatat oare că elevul imită adulții care se bucură în ochii săi de un anumit prestigiu și cu care întreține bune relații? După Mauco, profesorul simpatic

„deschide elevului calea spre identificare. El este modelul de adult spre care tinde dezvoltarea copilului... model, care-l depășește și... model accesibil prin muncă. Din acel moment, identificarea exprimă dorința de a progresa și permite înlăturarea sentimentului de inferioritate și frustrările care

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 71.

² În *Préparons l'avenir (Să pregătim viitorul, Paris, éd. Magnard, nr. 8, martie, 1968.*

³ J. Favez-Boutonier, *La psychologie clinique (Psihologia clinică)*. În : „Revue de l'enseignement supérieur“, nr. 2, 1966, p. 14.

decurg din statutul de copil. Relația de simpatie și comunicare, pe care acesta o permite, contribuie la asemănarea și identificarea cu modelul¹.

Nu trebuie, așadar, să ne mirăm că anumite studii au arătat cum acordul sau conflictul dintre individualitățile prezente în relația educațională explică variațiile semnificative ale rezultatelor; de calitatea acestei relații depind, într-adevăr, climatul clasei, securitatea afectivă a elevilor, nivelul aspirațiilor și al eforturilor lor ulterioare. În frumoasa lucrare², la care ne referim adesea, G. Mauco arată că *relația de simpatie*, care favorizează identificarea, adică „sentimentul de a fi purtătorul acelorași posibilități și al aceleiași identități ca și adultul” e valoroasă și constituie o *condiție a adevăratului dialog profesor-elev*, a comunicării pe calea limbajului, care „permite copilului să primească cunoștințele de la profesor”. Când relația este „negativă”, caracterizată prin antipatia reciprocă, „limbajul nu mai transmite bagajul de cunoștințe de la un profesor accesibil și superior totodată”. Mauco amintește că această interpretare este justificată prin toate exemplele — și sînt numeroase — cînd un elev care nu reușește cu un profesor antipatic, obține succese îndată ce intră la un profesor mai apropiat și mai simpatice. Să amintim atitudinile profesorilor considerate ca cele mai favorabile stabilirii unei bune relații educaționale: stabilitate emoțională și stăpînire de sine, surse de autoritate, seninătate și optimism, răbdare și perseverență, înțelegere și clarviziune, dar mai ales interesul față de elevi și de munca lor. Calitatea relației afective este deosebit de importantă pentru elevii numiți de De Coster *recesivi*, adică aceia ale căror studii arată o regresie socială virtuală, regresie pe care educația o poate frîna, dacă elevii sînt susținuți și integrați într-un ansamblu de raporturi sociale pozitive³.

Într-o clasă în care profesorul și elevii se întîlnesc fiecare cu trebuințele proprii, profesorii au tendința să treacă pe primul plan interesele lor personale, atît în folosirea autorității, cît și în practica de învățămînt, să lupte împotriva propriei lor nesiguranțe prin conduite agresive și să-și etaleze știința, ca să se pună în valoare; unii,

¹ G. Mauco, *Op. cit.*, p. 195.

² G. Mauco, *Op. cit.*, pp. 196—197.

³ De Coster, ș.a. *Essai sur la régression sociale virtuelle* (Studiu asupra regresiei sociale virtuale), 4 articole în *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1962—1963.

„iubind în aparență copiii... sînt în realitate egocentrice. Iubesc copiii ca să-și satisfacă propriile lor nevoi afective¹.

Alții, cu mai multă experiență, sînt capabili să se uite pe ei, trecînd interesul elevilor înaintea satisfacției lor personale ; între aceste două extreme, există, firește, o întreagă gamă de atitudini mai nuanțate. Această observație arată că este imposibil să studiem activitatea școlară fără a fi obligați să căutăm condițiile unui echilibru între nevoile elevilor și nevoile personale ale profesorilor.

Psihologia lămurește profesorii, pe de o parte, asupra nevoilor de libertate, pe de alta, asupra nevoilor de dirijare și control al elevilor și astfel îi informează cu privire la natura relației pe care trebuie s-o stabilească cu ei, la atitudinile pe care trebuie să le adopte și la rolurile pe care le au în cadrul clasei : rol de adult, model de urmat pentru a se dezvolta, superior elevilor, deși apropiat și accesibil ; psihologia arată profesorilor că gradul de constrîngere care trebuie exercitat și natura libertății de acțiune lasată tinerilor nu trebuie să depășească pragul toleranței. Într-un cuvînt, psihologii propun educatorilor să prezinte elevilor o imagine a persoanei lor mai apropiată și mai accesibilă. Ei insistă asupra valorii educative a unei relații afective, care procură tinerilor satisfacerea nevoilor lor de securitate, de punere în valoare și de realizare personală ; ei resping atitudinile tradiționale mai mult defavorabile decît stimulatorii.

Analizînd motivațiile profesorilor și elevilor, psihologia arată deci educatorilor conduitele cele mai prielnice stabilirii unei bune relații pedagogice.

După aceste cîteva idei referitoare la relația educațională, am vrea să abordăm o problemă delicată, care, pentru mulți dintre noi, poartă un nume legat de experiențe nu tocmai plăcute : disciplina. Vom porni pe o cale oarecum ocolită, pentru a situa problema într-o perspectivă nouă, total diferită de optica tradițională : aceea a dinamicii grupurilor.

Pe cînd pedagogia tradițională insistă asupra ideilor și metodelor predate de profesori, pedagogia modernă urmărește valorificarea personalității în funcție de propriile sale resurse, acordînd primul loc inițiativelor și experiențelor elevilor, favorizate de un climat educativ bazat pe încredere.

¹ G. Maucio, *Op. cit.*, p. 200.

„Pentru o personalitate „a se dezvolta deplin“ înseamnă a găsi singur propriile sale forme de echilibru și, în special, a reuși să fie în fiecare moment liber față de experiența sa referitoare la sine însuși... Tot ceea ce este perceput de individ ca o amenințare frinează această dezvoltare și, dimpotrivă, o susține în tot ceea ce favorizează capacitatea de autodezvoltare, *libertatea* față de sine însuși”¹.

O concepție nouă a relației pedagogice a rezultat din cercetările cu privire la dinamica grupurilor. Relația profesor-elevi trebuie să fie considerată prin realizarea unui climat școlar care să stimuleze integrarea elevilor în grup. De la experiențele lui Lewin și ale lui Anderson, se știe că atmosfera unui grup depinde în mare măsură de atitudinea conducătorului și de tipul relației pe care o întreține cu grupul său. Psihologii sociali au arătat că atitudinea conducătorului unui grup influențează atitudinile membrilor grupului față de scopurile și sarcinile propuse de el, ca și atitudinea lor reciprocă. Conform experiențelor lui Lewin, climatul grupului depinde de comportamentul conducătorului: dacă acesta este autoritar, membrii manifestă fie o atitudine de supunere pasivă și de apatie, fie de reacții agresive, de dominare și de rivalitate unii față de alții; dacă un conducător este pasiv, se produc ciocniri între membri și dezorganizarea se statornicește repede în grup; dacă un conducător se arată democrat, solicitând cooperarea elevilor, aceștia răspund la apelul său prin colaborarea la munca în grup, într-un spirit de solidaritate și prietenie.

Ca să rezumăm, dacă educatorul are un comportament dominator, elevul se arată dependent sau rebel, în timp ce, dacă se stabilește cu el o relație mai democratică, elevul se arată mai spontan, mai dispus la inițiative și cooperare. Vedem astfel că există o relație între natura autorității exercitate de profesor și comportamentul elevilor.

Climatul clasei se sprijină, deci, pe relația care leagă profesorul de elevii săi; relația de autoritate-dependență într-o disciplină de tip autoritar, relația prezentind un echilibru de autoritate și toleranță, într-o disciplină democratică.

Astăzi, psihologii insistă asupra valorii activității libere a elevului spre a-l educa pentru autonomie în responsabilitate. Fără îndoială, psihologii atrag atenția că această autonomie și respon-

¹ J.-C. Filloux, *Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques (Aprecieri asupra evoluției tendințelor pedagogice)*. În: A.R.I.P. *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Editions de l'Epi, 1966, p. 33

sabilitate trebuie să fie pe măsura maturității copilului și că o dirijare și un control exercitate de adult — chiar o anumită constrângere — rămân necesare. Totuși, psihologia clinică a constatat suficiente deviații ale personalității (pasivitate, lipsă de energie, revoltă, minciună etc.), datorate excesului de constrângere și de severitate, pentru ca o pedagogie preocupată de dezvoltarea personalității să ceară un regim educativ, să unească în mod nuanțat *libertatea elevului cu autoritatea educatorilor*.

„Atitudinile autoritare și rigide ale educatorului dau, în general, rezultate favorabile, imediate, deoarece asigură supunerea comodă a elevului“, spune P.A. Osterrieth, „ele mai pot da naștere, în timp îndelungat, și la comportamente de teamă, de renunțare sau de șiretenie, care împiedică individul să ajungă la dezvoltarea de adult“¹.

Într-un cuvânt, ele favorizează infantilismul, în loc să stimuleze afirmarea personalităților și să aibă încredere în autonomia lor.

Într-un grup, datorită efectului relațiilor interpersonale, atitudinile și conduitele sînt în interacțiune constantă. A sancționa atitudinile și conduitele unui singur elev, înseamnă uneori a acționa asupra unui efect, fără a atinge cauza. A lua măsuri împotriva întregului grup, nu este totdeauna mai eficace, deoarece interacțiunile în clasă explică atît conduitele colective, cît și pe cele individuale.

Pentru ca dezvoltarea deplină a personalității să fie asigurată în clasă, activitățile individuale trebuie să se integreze în activitățile de grup. Aplicarea metodelor de dirijare a personalității se realizează deci în cadrul vieții de grup și a disciplinei care o controlează. Problema disciplinei atinge astfel un obiectiv mai important, întrucît climatul și spiritul colectiv al clasei servesc la crearea autonomiei personale, a regulei morale sau a disciplinei interioare, creînd în același timp sentimentul de responsabilitate colectivă a grupului.

A reglementa disciplina clasei înseamnă în optica tradițională a impune elevilor ordinea și tăcerea indispensabile ca profesorul să poată comunica repede și sigur cunoștințele prevăzute de programe. Această ordine și tăcere constă pentru elevi în a nu lua o inițiativă, care adesea ar fi socotită intempestivă, a nu pronunța cuvinte, care ar putea să tulbure transmiterea comunicării profesorului. Este, dealtfel, scopul regulii școlare de a nu se deplasa și a nu vorbi fără să fi obținut în prealabil permisiunea profesorului.

¹ P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, pp. 64—69.

În sensul obișnuit al cuvîntului, disciplina școlară este astfel îngustată și redusă la o apărare a profesorului; ea se exercită, așadar, *împotriva* tinerilor înclinați spre dezordine; este expresia regulilor unilaterale stabilite de adulți și cere din partea elevilor acceptarea pur și simplu a voinței educatorilor. În afară de cazurile cînd grupul își rezolvă singur conflictele — și în acest caz el încalcă regulamentul școlar — disciplina autoritară obligă elevii să se încreadă în adulți, în judecata și hotărîrile lor, pentru rezolvarea problemelor de grup. Ea suprimă momentele de incertitudine și criză în care indivizii și grupele repun în discuție comportamentele lor și fac un pas înainte în luarea de inițiative.

Datorită psihopedagogiei, profesorii înțeleg voloarea educativă a inițiativei colective, într-o clasă condusă cum se conduce un grup, și arată influența exercitată în folosul dezvoltării depline a tinerilor prin atitudinea senină și stimulatorie a educatorilor. Psihopedagogia urmărește, deci, crearea unui climat democratic, care implică participarea elevilor la conducere.

Inspirîndu-se din aceste idei, școala dă un sens nou disciplinei, îi fixează alte obiective, axate pe educația personalităților și întemeiate pe *valoarea experienței active a cooperării în cadrul grupului de elevi*, mai mult decît numai pe apărarea prestigiului și a învățămîntului dat de profesor. Scopurile învățămîntului și educației se opun pasivității și dependenței asociate cu o disciplină autoritară. Aceste scopuri presupun, într-adevăr, reorganizarea comportamentului în cursul unor experiențe semnificative, realizate în cadrul unor grupuri ai căror membri sînt egali între ei, este vorba deci de a respecta și stimula forța creatoare a grupului de tineri și a-l ajuta să se organizeze.

Din moment ce pedagogia școlară acordă un loc important activităților elevilor, activități individuale sau colective, *disciplina se identifică cu climatul de ordine și de muncă*, care favorizează activitatea. Aceasta nu mai este așadar îndreptată *împotriva* unora dintre ei, ci stabilită în favoarea lor. În acest caz, este firesc *ca disciplina să se exercite conform inițiativei clasei și cu participarea ei*. Viața clasei se reglementează printr-un dialog în cadrul grupului profesor-elevi; grupul organizat devine, prin urmare, un intermediar între profesori și diferiți elevi, în elaborarea unei ordini, adaptate la activitatea clasei. Această disciplină, pe bază de cooperare, este mai ales reprezentată prin sistemele de autoconducere (*selfgovernment*), ale cărei modalități sînt variabile, dar avînd totdeauna sensul de a obține participarea clasei în exercitarea autorității, care încetează astfel de a mai fi unilaterală.

Psihologia socială, scoțind în evidență efectele ambiantei grupului și ale stilului de conducere, propune deci profesorilor *noi atitudini*, întemeiate pe recunoașterea forțelor latente ale dinamicii de grup. Ea îi îndeamnă să lase grupului de tineri grija de a-și lua asupra-și propriile sale activități pentru a trăi greaua experiență a libertății și a cooperării; propune *noi modele pedagogice* de autoconducere și de conducere în colectiv, de participare, acolo unde autonomia grupului e susținută de autoritatea profesorilor, mereu gata să intervină, să dea sfaturi și să răspundă la apelurile grupului.

Pe de altă parte, explicind conduitele individuale prin motivații profunde, psihologia sugerează atitudini mai educative cu privire la cei turbulenți; față de adolescenți, ea cere o autoritate mai nuanțată, care să împace nevoia lor de afirmare, de libertate și de experiență personală cu necesitatea unei autorități și a unei conduceri.

În concluzie, dialogul între profesor și elevi, adică relația pedagogică în care clasa devine partenerul adultului, chiar în exercitarea disciplinei, tinde să înlocuiască acțiunea unilaterală a educatorilor, întemeiată pe relația autoritate-dependență.

III. RELAȚIILE SOCIALE ȘI STUDIILE ȘCOLARE

Ne propunem să arătăm că didactica ar favoriza *însușirea cunoștințelor*, reglementind învățămîntul predat de profesor, în așa fel încît să lase un cîmp tot mai liber încercărilor și cercetărilor elevilor. Prin urmare, problema care se pune este de a fixa rolurile respective ale fiecărei părți interesate în studiile școlare. O lungă practică de predare a dus la delimitarea rolurilor tradiționale ale profesorilor și elevilor în funcție de nevoile unei societăți statice. O nouă opțiune impune să reconsiderăm aceste roluri în vederea însușirii de către elev nu numai a cunoștințelor, ci mai ales a *metodelor* de elaborare printr-o cercetare colectivă. În zilele noastre, principalele idei în acest domeniu au fost introduse de psihologia socială; ni se pare util să confruntăm aceste date cu obiectivele pedagogice, ca și cu exigențele organizării școlare, cu scopul de a preciza concret importanța acestor aporturi pentru activitățile școlare.

Am vrea să cercetăm semnificația și natura unei *bune relații între profesor și grupul de elevi în funcționarea activităților școlare*...

În studiile școlare există o corelație evidentă între *simpatia pentru profesor și interesul față de disciplină pe care o predă*. În timp ce o relație profesor-elevi creînd teama, neîncrederea sau revolta inhibă activitatea intelectuală, o bună relație pedagogică trezește la elevi dorința de a lucra sub conducerea și controlul profesorului și determină acceptarea comunicărilor și directivelor sale. Dacă mediul familial este cel dintîi responsabil de interesele elevului, mediul școlar are un rol tot atît de însemnat în diversificarea, specializarea și ramificarea intereselor prin experiențele psiho-sociale, pe care le provoacă.

„Cum pot cunoștințele să fie cu adevărat importante pentru copil“?, se întreabă J.-C. Filloux. „«Psihologia grupurilor» răspunde: pot fi astfel, numai dacă copilul are sentimentul răspunderilor sale, posedă dorința de a învăța și înțelege că participă la un efort comun, în care ceilalți elevi și profesorul sînt parteneri solidari“¹.

Această relație introduce elevul în activitățile colective ale clasei, transformînd-o în colaboratoarea profesorului.

În mijlocul unei clase, profesorul acționează cu scopul de a atinge anumite obiective, iar elevul reacționează și el pentru a-și realiza scopurile sale personale. Dacă nu există o *convergență a scopurilor* nu poate să existe o concordanță a activităților și un progres al grupului. Relația pedagogică cere, așadar, un acord pe planul motivațiilor și, reciproc, dă un sens cunoștințelor dobîndite în clasă. Posibilitatea pentru profesor de a orienta interesul și activitățile de studiu ale elevilor presupune o anumită comunitate de motivații și aspirații, o angajare comună în activitățile școlare și o adeziune la obiectivele pedagogice. Vedem, astfel, necesitatea unei înțelegeri reciproce și a unui dialog între profesor și elevi, care să ducă la apropierea scopurilor și unirea eforturilor.

Pe de altă parte, prezentarea de către profesor a unor informații și probleme trebuie să fie adaptată capacităților de asimilare și de răspuns ale elevilor, pentru a atinge un nivel maximal de eficiență: din acest punct de vedere, relația profesor-elevi trebuie să ducă la o adaptare a obiectivelor și a capacităților pe plan intelectual.

— Dacă analizăm *relația profesor-elevi sub aspect funcțional*, vom ajunge să deosebim, pe de o parte, comunicarea unilaterală de informații și învățămîntul socratic, strîns orientat prin întrebă-

¹ J.-C. Filloux, *Op. cit.*, p. 61.

rile profesorului, iar pe de altă parte, forme pedagogice noi, care pun pe primul plan studiul și redescoperirea cunoștințelor de către elevi.

Cînd viața școlară este axată pe *comunicarea de la profesor la elevi*, o justă relație pedagogică favorizează înțelegerea și acceptarea de către elevi a mesajului profesoral. Stabilirea acestei bune comunicări între profesor și elevi prezintă reale dificultăți: fiecare selecționează și interpretează elementele care-i sînt date în funcție de orientarea gândirii și intereselor sale; mesajul emis nu are imediat pentru interlocutor semnificația care îi este dată de emițător, transmisiunea cerînd o reglementare repetată și progresivă, conform reacțiilor acestui interlocutor.

O bună comunicare necesită, deci, o relație mai dialectică decît se presupune de obicei, ca și un climat de încredere, de sinceritate și de colaborare, determinîndu-l pe elev să-și exprime dificultățile și îndoielile.

În învățămîntul *expozitiv*, absența unui stimulent (*feed-back*) sub forma răspunsurilor formulate de elevi, nu ușurează formarea unei bune comunicări, mai ales cînd aceasta trebuie să fie înțeleasă și interpretată prin psihismul unor elevi foarte tineri; expunerea nu poate fi eficace decît dacă este pusă în relație cu experiența tinerilor, cu vocabularul și capacitatea lor de atenție.

O relație mai bună poate lua naștere din învățămîntul *socratic* în cazurile rare, ce e drept, în care profesorul este capabil să suscite o probă semnificativă de răspunsuri din partea elevilor, s-o interpreteze și să-și adapteze la ea acțiunea ulterioară: toate acestea sînt condiții, care presupun cunoștințe psihologice aprofundate și o suplețe de spirit care să-i permită să se adapteze repede la ceilalți interlocutori. Totuși, forma interogativă de învățămînt, practică în general în clasele învățămîntului belgian, rămîne prea adesea unilaterală, deoarece nu cere decît o participare limitată la cîteva răspunsuri scurte și nu provoacă elevii să pună întrebări și să realizeze o adevărată redescoperire.

Practica tradițională de predare are tendința de a se transforma într-o comunicare unilaterală, ca să ajungă mai repede la rezultatele formale, prevăzute de programe, la reproducerea de către elevi a cunoștințelor, care le-au fost comunicate. Dar dacă se obțin astfel efecte imediate pe plan instructiv, ne putem îndoii de eficacitatea educativă a acestui învățămînt: elevul dobîndește astfel, oare, comportamente noi și durabile, și în special posedă el capacitățile intelectuale de analiză, sinteză, judecată critică, indispensabile în societatea actuală? Acest învățămînt predat de profesori exersează el gîndirea inventivă în elaborarea concepțe-

lor, în căutarea ipotezelor experimentale sau a experiențelor logice ale raționamentului matematic? În însușirea tehnicilor de acțiune, comunicarea profesorului sau întrebările sale limitate și multiple impun calea de urmat și stăvillesc cercetările și încercările elevilor; aceștia, dealtfel, se bazează pe soluțiile profesorului și nu fac eforturile necesare ca să „inventeze” un răspuns, care le va fi, oricum dat de adultul animat de dorința de a-i face să atingă scopul propus pe drumul cel mai rapid. Capacitățile de inițiativă și de cercetare personală nu sînt deci suficient de antrenate în lecția predată de profesor. Dar spiritul critic este solicitat mai mult? Asupra căror obiecte s-ar exercita el, cînd învățămîntul predat de profesor îi impune idei, raționamente, tehnici și soluții, garantate de autoritatea acestuia?

Aceste insuficiențe par legate de caracterul prea directiv al lecției predate de profesor, ca și de o conducere autoritară: toate responsabilitățile sînt reunite în mintea profesorului, care deține singur în clasă dreptul de inițiativă. Ele se explică, deci, prin relația pedagogică însăși, prin rolul dominant al profesorului și prin absența unui dialog autentic între profesor și elevi.

În formele moderne ale activității școlare, *inițiativa și studiul elevilor* se află în *centrul vieții școlare*, profesorii atribuindu-și rolul esențial de a-i secunda și a-i susține în cercetările și activitățile lor. În acest caz, relația profesor-elevi trebuie să fie de așa natură, încît elevul să îndrăznească să *acționeze* în prezența profesorului, să coopereze cu el, să răspundă la întrebările lui, să pună întrebări la rîndul său, să exprime idei, ipoteze, opinii și interpretări personale; trebuie să se prezinte în așa fel încît, profesorul, respectînd nevoile elevilor, să le favorizeze activitatea liberă, controlînd-o și încurajînd-o totodată. Relația clasică autoritate-dependență nu pare cea mai indicată să stabilească asemenea condiții.

O bună relație pedagogică presupune că profesorul posedă noțiunea importanței rolului său și înțelege semnificația conduitei sale pedagogice, dar ea cere, în primul rînd, *acceptarea încercărilor și ideilor personale ale elevilor, interesul și înțelegerea față de eforturile lor*, în așa fel încît directivele și controlul să fie destul de precise pentru a le îndruma învățarea fără să aibă un caracter de constrîngere sau de devalorizare, privind persoana lor. Cînd profesorii fixează studiul făcut de elevi în centrul vieții școlare, acțiunea lor esențială constă, într-adevăr, în dirijarea și controlul cercetărilor și încercărilor grupurilor de elevi, adaptînd intervențiile lor la nevoile fiecăruia. O percepere exactă a acestor nevoi individuale sau comune permite profesorilor să prezinte

elevilor modelele și datele care îi vor ajuta să progreseze fără să-i înlocuiască niciodată pe elevi în încercările și cercetările lor. Acțiunea pedagogică este nereușită dacă restrânge cercetările elevilor, dacă limitează posibilitățile lor de inițiativă, dacă controlează prea strâns interacțiunile lor, dar și dacă-i lasă să rătăcească pe căi fără ieșire și în activități ce duc la eșec, dacă nu intervine ca să favorizeze o participare pozitivă a tuturor și o activitate bine organizată. O bună didactică cere, așadar, un adevărat *dialog*, cuprinzând *schimburi* verbale și o *adaptare reciprocă* a profesorilor și a elevilor într-o relație în care clasa este colaboratoarea profesorului. O asemenea pedagogie, întemeiată pe o adevărată dialectică între acțiunea profesorului și aceea a elevilor, permite, pe de altă parte, atenuarea insuficiențelor educative și culturale din mediul familial și favorizează astfel dezvoltarea capacităților intelectuale, mai ales în domeniul mijloacelor de expresie.

Pentru a preciza sensul unei astfel de pedagogii dialectice, să luăm ca exemplu formarea aptitudinilor și a atitudinilor, care caracterizează *spiritul științific*, arătând interacțiunea profesorului și a elevilor în *descoperirea experimentală*.

În momentul când elevul devine apt să

„combine ipotezele și «să le verifice experimental», după cum notează J. Piaget, «școala are datoria să dezvolte și să orienteze asemenea capacități pentru a obține o educație a spiritului experimental și un învățământ al științelor fizice, insistând asupra cercetării și a descoperirii mai mult decât asupra repetiției»¹.

O pedagogie preocupată de dezvoltarea aptitudinilor mintale se întemeiază, evident, pe activitatea intelectuală a elevilor, în înțelegerea problemelor, în găsirea soluțiilor, în verificarea și criticarea lor. Problema esențială a didacticii este, deci, de a declanșa și favoriza o cercetare, care va pune în joc aceste activități mintale superioare.

În primul rînd, elevul trebuie să învețe să-și pună întrebări; experiența îl conduce la aceasta. De aici provine utilitatea „punerii în situație” a elevilor prin cercetările pe care le efectuează în mediul înconjurător, în laborator sau în materiale documentare. Nu e necesar ca profesorul să formuleze el singur problema,

¹ J. Piaget, *Education et instruction depuis 1935 (Educația și instrucția după 1935)*, Paris, Société nouvelle de l'Encyclopédie française, 1965, p. 23.

deoarece elevii trebuie să învețe ei înșiși a cerceta fenomenele ; ar fi totuși iluzoriu să credem că ei ar fi în stare să descopere deodată problemele sub forma în care sînt prezentate de știința contemporană ; întrebările formulate de elevi vor fi pe măsura în care înțeleg ei fenomenele. Profesorul trebuie să intervină pentru a-i determina să descopere insuficiențele acestei înțelegeri, să-i facă să o privească ei înșiși critic și să aducă informații complementare.

Pe scurt, numai printr-o dialectică între intervențiile profesorului și cercetările elevilor se precizează problema, i se fixează dimensiunile, de unde vor ieși ipotezele explicative și experiențele.

Experiențele realizate tradițional de către profesor sînt concepute pentru ilustrarea principiilor pe care le predă și nu răspund unor veritabile probleme pentru elevi. O experimentare autentică se sprijină pe ipoteze inventate de inteligența creatoare. Dacă școala vrea să stimuleze dezvoltarea gândirii inventive, trebuie să ceară de la elevi o asemenea activitate creatoare. Invenția nu constituie o operație instantanee, ci este mai curînd rezultatul unor puneri la punct repetate și progresive : fiecare idee este criticată, eventual respinsă sau supusă unui control experimental ; această activitate care cere operații mintale superioare de analiză, de sinteză și de evaluare, solicită *un dialog între profesor și clasă*, inițiativa intelectuală a acestuia din urmă nefiind niciodată „scurtcircuitată” prin ideile impuse de profesor.

Problema este aceeași cînd este vorba de alegerea și pregătirea experiențelor destinate verificării ipotezelor. Și această lucrare cere invenție și spirit critic și este deci favorabilă stimulării capacităților mintale ; dacă e de dorit ca ea să pornească de la elevi, punerea la punct, întotdeauna delicată, a experiențelor, presupune ajutorul profesorului. Pentru a stabili planul experimental, el organizează discutarea propunerilor făcute de elevi, dar în general participă la dialog, dîndu-le informații asupra materialului disponibil și, dacă este necesar, reamintindu-le noțiunile care înlesnesc critica ideilor emise. Intervenția sa trebuie să fie prudentă și nuanțată : într-adevăr, el nu poate respinge orice experiență care nu va reuși să scoată în evidență un factor nou, deoarece criticarea unei asemenea experiențe constituie un exercițiu util pentru clasă, dar ajutorul pe care-l dă îngăduie să se limiteze numărul experiențelor negative și să fie evitate cele inutile și periculoase.

Ar mai trebui să insistăm cu privire la : cooperarea elevului cu profesorul în considerarea și interpretarea experienței, în căutarea și verificarea relațiilor numerice, în exprimarea și formularea lor. Am arătat însă suficient că această dialectică pedagogică, care favo-

rivează inițiativa și responsabilitatea elevilor, cere ajutorul și controlul adultului, preocupat să-i stimuleze pentru a progresa și a se depăși. Acest ajutor e deosebit de necesar în realizarea marilor sinteze, permițând stabilirea legăturilor între descoperirile parțiale și interpretarea lor prin teorii. Aici intervin cunoștințele comunicate de profesor, singur capabil să stabilească o punte între datele găsite de elevi și teoriile științifice propuse de savanți. Tot aici pot fi introduse experiențele realizate de profesor pentru demonstrarea acestor teorii.

Într-un cuvânt, în toate aceste activități ale clasei, *intervenția profesorului este reglementată în folosul cercetării făcute de elevi*, nu pentru a o înlocui sau preceda. Această atitudine se întemeiază pe o concepție asupra vieții intelectuale ca evoluție a unei gândiri în luptă cu problemele pe care și le-a însușit, ca experiență personală care nu poate veni total din afară; profesorul nu poate deci s-o înlocuiască prin comunicarea propriei sale experiențe; dacă explică metoda sa de gândire, face acest lucru pentru a arăta elevilor cum concepe și descoperă el experiența sa personală, după expresia lui Rogers.

Participarea profesorului la cercetarea de către elevi a informației și la organizarea datelor ei este necesară progresării lor spre cunoștințele sistematice ale adulților. Lipsiți de acest ajutor, elevii progresează foarte încet sau se rătăcesc, fie că nu cunosc o parte esențială din informațiile necesare, fie că organizează defectuos această informație și sînt incapabili de a elabora concepte sau principii bine adaptate.

Dialogul cu profesorul și discuția cu colegii favorizează o reorganizare a informației; pe plan funcțional, de asemenea, cooperarea elevului cu profesorul și cu colegii săi este un factor de progres. Nu trebuie, așadar, sub pretext de a aplica o pedagogie activă, să ne opunem ca profesorul să aducă informații și să-i ajute pe elevi, să le organizeze sub forma unei teorii, adică a unui ansamblu coerent de fapte și principii.

Eroarea împotriva căreia reacționează pedagogia modernă este de a favoriza pasivitatea printr-o relație pedagogică unilaterală: cînd profesorul prezintă totul, cînd dă toate schemele, concepțiile și principiile care sistematizează datele, elevii nu mai au prilejul să-și exercite gândirea creatoare și spiritul critic, întrucît pot să se încreadă pe deplin în știința și autoritatea profesorului.

Relația profesorului cu elevul nu constituie singurul tip de interrelație care trebuie avut în vedere în activitățile școlare care

asigură instruirea și formarea tinerilor, deoarece clasa este un grup și un câmp de interacțiuni a căror dinamică influențează comportamentele individuale.

Este un adevărat anacronism faptul că pedagogia tradițională ignorează viața socială a clasei — într-o lume în care densitatea grupurilor umane face să sporească interdependența dintre oameni și în care rețeaua interacțiunilor sociale devine din ce în ce mai complexă.

Chiar dacă profesorul nu este conștient de acest lucru, chiar dacă nu face nimic pentru organizarea muncii elevilor în grup, comportamentul profesorului și al fiecărui elev sînt afectate de viața colectivă și de interdependența relațiilor de grup.

În clasă, individualitățile se află într-o interacțiune constantă. în așa fel încît conduitele, opiniile și atitudinile fiecăruia depind de influențele exercitate în clasă, de forțele sociale care lucrează acolo, deci de dinamica socială. Interacțiunile dintre elevi influențează nu numai atitudinile cu privire la profesor, — opoziție, indiferență, simpla acceptare sau cooperare — ci ele valorifică în ochii copiilor obiectivele educative și modelele culturale din mediul social : entuziasmul sau aversiunea față de activitățile și obiectivele școlare provin adesea din spiritul de grup.

De aceea, este necesar să se lărgască domeniul didacticii, *integrîndu-i relațiile sociale existente în viața clasei*. Rețeaua de relații nu cuprinde numai pe profesor și elev cu relațiile inter-individuale, ci comportă, de asemenea, relația profesorului cu grupul de elevi și cu subgrupele, ca și relația fiecărui elev cu grupul și subgrupele respective.

Relațiile interpersonale pot favoriza *formarea spiritului logic și a motivațiilor culturale* ; bine orientate de profesori care știu să utilizeze forțele dinamicii de grup, ele maximalizează valorile superioare, intelectuale și morale ; mai mult decît lecțiile de morală, viața grupului este mijlocul de a întipări în mintea elevilor anumite noțiuni morale sau civice, pe care școala le înscrie printre scopurile sale educative.

În afară de cîteva exerciții, elevii sînt stimulați de prezența colegilor ; activitatea lor este, în general, sporită prin cooperare și competiție. Se pare că se obține mai multă obiectivitate și o mai mare bogăție de idei în munca intelectuală efectuată în grup. Piaget observă că un copil raționează mai logic, dacă este antrenat într-un schimb de idei cu alții.

„În cursul discuției, notează Aebli, fiecare elev descoperă cum colegii săi consideră obiectul de studiu dintr-un alt unghi de vedere decât ei”¹.

În ceea ce privește compararea relațiilor competitive și a relațiilor de cooperare din cadrul unei clase experimentale, experiențele nu sînt concordante în ce privește randamentul cantitativ, dar experiențele lui Morton Deutsch (1949) au arătat rezultatele mai bune ale cooperării pe planul motivației, al simțului de responsabilitate și al spiritului de echipă, ca și în trezirea unor calități intelectuale ca spiritul critic, obiectivitatea și creativitatea. ipoteze mai numeroase, respingerea mai rapidă a soluțiilor greșite.

Ancheta noastră a dovedit că stilul „tradițional” de conducere al profesorului din învățămîntul secundar belgian reduce mult interacțiunile produse între elevi în activitățile școlare. Comparînd două grupe de studenți, Bovard (1951) a stabilit că cele mai multe interacțiuni rezultau dintr-o *conducere democratică*, în timp ce o conducere autoritară le reducea la minimum.

Mai adăugăm — ceea ce ne va permite să ne gîndim un moment la formația socială dată de învățămîntul tradițional — că Bovard a arătat, prin aplicarea de teste sociometrice, că relațiile amicale se dezvoltă mai ușor în primul caz decît în al doilea.

Toate aceste date pledează în favoarea activităților desfășurate prin cooperare, atît în folosul educației morale și sociale a elevilor, cît și pentru dezvoltarea deplină a celor mai slabi. Aceste cercetări ar trebui să convingă pedagogii să atenueze situațiile competitive și să provoace pe de o parte autoemularea, bazată pe nevoile de performanță și de autodepășire ale elevului, iar pe de altă parte, emulația colectivă prin ridicarea moralului întregului grup.

Desigur, admitem că schimburile intelectuale stabilite într-o școală democratică, în care sînt amestecați copii proveniți din toate straturile sociale, contribuie la lărgirea domeniului de idei, de cuvinte și de sentimente comune.

„Conversațiile și dezbaterile între copii au și în această privință o valoare pe care am greși dacă am subestima-o: stînd de vorbă cu egalii săi, copilul este obligat să facă o mare efortare pentru a fi clar și coerent, dacă nu pentru a avea un stil îngrijit, deoarece egalii săi își dau mai puțină osteneală decît adultul ca să-i înțeleagă gîndul”².

¹ H. Aebli, *Didactique psychologique (Didactica psihologică)*, Neuchâtel și Paris, Delachaux & Niestlé, 1951, p. 93.

² P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, p. 131.

Favorizînd dialogul și relațiile dintre elevi, școala ușurează comunicările interindividuale necesare progresului uman și progresului societății.

Mediul școlar poate deci exercita o influență însemnată nu numai asupra dezvoltării intelectuale, ci și asupra atitudinilor și gusturilor celor tineri. Dealtfel, diverse experiențe au dovedit că este posibil să se ridice nivelul cultural al elevilor, îmbogățînd mediul prin crearea de biblioteci, discoteci și prin participarea la activități culturale. Aceste studii lămuresc pe educatori cu privire la posibilitățile lor de acțiune în mediul școlar.

Clasa, loc în care se înfruntă individualismele egocentrice, poate paraliza sau, dimpotrivă, stimula eforturile și progresele anumitor elevi; pentru ca un elev să participe la lucrările grupului, trebuie să se înțeleagă cu ceilalți membri; cei care se simt respinși de profesor sau de colegii lor, nu se amestecă în activitățile școlare, ci își găsesc refugiu în reverie, în pasivitate. A anima viața unei clase și a obține antrenarea tuturor elevilor în activitatea grupului, cere ca educatorul să exercite această *funcție de „luciditate“*, care constă în a scoate la lumină dificultățile psihologice, a recunoaște, la nivelul relațiilor interpersonale, influențele în diverse sensuri, exercitate prin simpatii și antipatii. Astfel, profesorul poate favoriza căutarea unui echilibru în grupul format de tineri, adesea mai dispuși să se afirme decît să facă concesiuni reciproce; echilibrul trebuie să fie constant stabilit între nevoile fiecărui elev și necesitățile vieții grupului, mai ales între nevoile de experiență și de activitate personală și exigențele activităților colective.

Educatorul trebuie, deci, să controleze rolul exercitat în clasă de conducători, să prevină împărțirea clasei în clanuri grupate în jurul unor conducători rivali, să favorizeze integrarea socială a celor neglijati și respinși, punîndu-i în valoare în propriii lor ochi și-n ochii celorlalți, în cursul activităților școlare.

Dacă educatorul cunoaște natura relațiilor interpersonale, el poate să le orienteze în sensul scopurilor educative și mai ales să favorizeze crearea relațiilor de cooperare, prielnice dezvoltării depline a personalităților. Psihologii sociali au definitivat diverse tehnici, cum sînt cele sociometrice sau discuțiile de grup, care înlesnesc cunoașterea și orientarea relațiilor în interiorul grupului. *Discuția de grup* atunci cînd e utilizată de profesori care o stăpînesc temeinic se dovedește favorabilă dezvoltării obiectivității, sociabilității și a unei maturizări morale autonome. Dacă educația constă în dirijarea elevului spre dezvoltare și schimbare, discuția în grup este un mijloc eficace de educație, deoarece grupul este mai favorabil schimbării decît dacă persoana este izolată. În ceea

ce privește *tehnicile sociometrice*, acestea pot ameliora statutul social al unor membri ai clasei și pot favoriza deplina lor dezvoltare; arătând structura afinităților interpersonale, ele permit să se îmbunătățească constituirea grupelor de muncă, să li se controleze funcționarea nu numai pe planul rezultatelor imediate, dar și pe cel al educației sociale.

În clasa condusă după modele tradiționale, activitatea este axată pe acțiunile unei singure persoane, profesorul, pe comunicările și directivele sale. Dar, este un lucru pe deplin recunoscut că efectele învățămîntului sînt în raport direct cu *nivelul de angajare și participare a elevilor* la activitățile școlare. Diferite cercetări au arătat că gradul de participare al unor elevi la dialog scade repede, pe măsură ce crește numărul participanților. În clasele noastre populate, participarea multor elevi este redusă și cu atît mai limitată, cu cît profesorul își atribuie el singur partea cea mai importantă și mai semnificativă a activității, după cum am văzut în ancheta noastră.

Faptul acesta i-a decis pe pedagogii moderni să propună o *descentrare a activității școlare*, prin tehnici pedagogice moderne: activitatea colectivă a clasei, unde profesorul știe să treacă pe al doilea plan, în favoarea intervențiilor colectivului de elevi, activități cu grupuri restrînse și activități școlare individuale.

Care este, așadar, sensul profund al acestor tehnici moderne? Ele își au adevărata lor însemnătate în intenția profesorului de a stabili un dialog autentic cu clasa — în sensul lămurit în introducerea acestui studiu —, care să se sprijine atît pe întreaga realitate școlară, cît și pe realitatea instituțională „formală” a clasei, cu structurile, regulile și programele sale, ca și pe realitatea psihosocială „neformală” alcătuită din relațiile afective sociale și relațiile de muncă. Ele capătă întreaga lor valoare, din momentul cînd profesorul se hotărăște să *determine toată clasa să-și asume responsabilitățile unei munci educative*;

— „să introducă o atmosferă socială îngăduitoare, în care grupul să perceapă zonele sale de responsabilitate și de libertate, să-și pună singur problemele fundamentale, să-și aleagă scopurile și să *învețe* răspunzînd acestor probleme și scopuri”;

— „să lămurească clasa că munca școlară este necesară din punct de vedere instituțional și permite, totodată, să se exercite o muncă creatoare comună”;

— „să arate că acceptă angajamentul luat de elevi, angajându-se ei însuși, în mod hotărît, cu toată personalitatea sa, încît să fie acceptat așa cum este“¹.

„Dacă aceste condiții sînt respectate, elevul participă cu adevărat la viața unui grup uman, în care se integrează“², participă în calitate de „colaborator al adultului“, „la delimitarea, la pregătirea, la realizarea diverselor activități și inițiative ale grupului și la satisfacțiile care rezultă din acestea“³.

Integrarea relațiilor interpersonale în activitatea școlară se justifică prin stimulările provocate de prezența colegilor; ea se justifică și mai mult încă prin necesitatea imperioasă de a ajuta la dezvoltarea deplină a personalităților, receptive față de ceilalți, capabile să asculte partenerii și să coopereze cu ei.

Care sînt formele de învățămînt cele mai propice dezvoltării autonomiei morale și capacităților intelectuale? Întrucît dezvoltarea cere *angajarea activă*, aceste forme sînt cele care acordă prioritate cercetărilor făcute de elevi, muncii individuale, muncii libere pe grupuri (grupuri de explorare și de discuție, grupuri de muncă) și chiar muncii colective, a cărei răspundere este asumată de întreaga clasă, muncă organizată de un profesor, care nu-și îngăduie să înlocuiască cu propriile sale idei pe cele pe care elevii le pot formula.

Munca colectivă a unei clase întregi poate fi consacrată unei cercetări sau unei activități de o anumită importanță sub conducerea unui profesor care respectă ideile și inițiativele elevilor săi. Munca pe echipe a fost experimentată de diverși pedagogi, ca de pildă: Cousinet, Petersen, Dewey etc., cu grupe de copii începînd de la vîrsta de 9—10 ani. Discuția pe grup este o tehnică puțin cunoscută de pedagogi, dar utilizată de psihologii sociali pentru crearea unei coeziuni și a unei comunități de acțiune în interiorul unui grup; ar mai putea fi aplicată în clasă pentru elaborarea unei metode, a unei operații sau a unei noțiuni noi. Pe de altă parte, cercetările au arătat că decizia luată în grup este mai favo-

¹ După articolul lui J.-C. Filloux, intitulat *Etude des „petits groupes“ et pédagogie* (Studiul „grupurilor mici“ și pedagogia). În: *La Nature Science Progrès*, ian. 1963. Am modificat ordinea rubricilor (Nota autorului).

² P. A. Osterrieth, *Op. cit.*, pp. 190—191.

³ *Ibid.*, p. 192.

tabilă modificării durabile de atitudini. decît expunerea făcută de o autoritate recunoscută, expunere cu efecte efemere și superficiale.

De la începutul secolului, unele sisteme pedagogice au pus accentul pe libertatea elevului și pe inițiativa sa în munca școlară. Printre propunerile celor care organizează studiul liber ale elevului putem cita mai ales planul lui Dalton și sistemul lui Winnetka în Statele Unite, ca și sistemul fișelor de învățare și de exersare, elaborat de Dottrens la școala din Mail (Geneva); ei au arătat valoarea educativă a autonomiei acordate elevului cînd acesta studiază, cu condiția să fie întovărită de responsabilitate și control.

Integrarea relațiilor interpersonale într-o acțiune comună unui grup, unei clase, nu se opune deloc unei individualizări a activităților școlare. Organizarea muncii în cooperare prevede cercetări personale și poate ține seamă de psihologia diferențială a capacităților și intereselor.

Această formă de învățămînt stabilește o relație mai strînsă între profesor și elevi, un dialog mai autentic decît învățămîntul colectiv simultan; ea nu privează elevul de modele, de stimuli pentru progres și de informații provenite de la profesori, ci lasă loc activităților adaptate după capacitățile individuale și care se desfășoară după un ritm potrivit fiecăruia.

Pe plan funcțional, deficiența multor sisteme de învățămînt individual constă în insuficiența schimburilor sociale, insuficiența pe care Washburne a înțeles-o și a corectat-o. Dacă activitatea individuală se impune pentru toate motivele arătate mai sus. munca elevului cîștigă cînd este legată de obiectivele clasei și integrată în realizările grupului.

Am examinat succesiv și separat lecția profesorului, munca liberă pe grupe, munca colectivă a clasei și activitățile individuale, deoarece practica pedagogică presupune o combinare de forme diverse ale activităților școlare și o succesiune de momente de dirijare și nedirijare. După cum lecția profesorului singură nu poate să fie suficientă, nici activitatea liberă, dacă nu-i condusă și controlată de profesor, nu va dirija elevii spre obiectivele pedagogice și nu va orienta interesele și aspirațiile personale spre descoperirea valorilor culturale ale societății. În același studiu, în aceeași cercetare, activitatea individuală a elevilor, munca pe grupuri sau munca colectivă a clasei și lecția profesorului vor trebui să se completeze și să se succedă. Învățămîntul predat de profesor ar trebui să fie rezervat deschiderii de căi noi și informațiilor pe care tinerii elevi nu le-ar fi putut descoperi.

Interacțiunile în interiorul unei clase sînt elemente motrice ale activității creatoare și relațiile umane favorizează dezvoltarea deplină a elevilor. Eroarea care a putut fi comisă în înțelegerea individualizării este de a fi conceput activitatea individuală ca și cum ar fi cu totul contrară vieții de grup, controlului stimulator al profesorilor și emulației camarazilor. Psihologia socială a scos în evidență fenomenul de întărire a caracterului social din activitatea pe grupuri: activitatea individuală cîștigă astfel prin schimburile realizate în reciprocitatea unui dialog autentic în cadrul clasei.

Am arătat că o pedagogie educativă cere un adevărat dialog între profesor și ceilalți membri ai clasei, în activități în care inițiativa și responsabilitatea sînt împărțite, în care întrebările și răspunsurile emană de la toți membrii clasei. Experimentarea în sociopsihologie a dovedit că individul realizează performanțe mai bune în grup decît într-o activitate pur individuală și că munca individuală este valorificată în fața elevilor prin munca prealabilă, desfășurată în echipă. Cu toată insuficiența cercetărilor experimentale consacrate validării acestor tehnici pedagogice moderne la nivelul claselor, psihologii sociali cred că atmosfera nouă de încredere și de inițiativă creată de aceste cercetări e tot atît de favorabilă dezvoltării cunoștințelor ca și dezvoltării depline a personalității.

* * *

Sperăm să fi precizat că aportul psihologiei și al sociologiei cere o lărgire a ansamblului tehnicilor pedagogice și dă un sens mai profund acțiunilor pedagogice ale profesorilor din învățămîntul secundar; de asemenea, aceste discipline mai cer o descen-trare a activităților școlare și o interacțiune între profesori și elevi, care să realizeze în clasă o adevărată dialectică pedagogică.

Sinteza noastră, legînd punctele de vedere prea înguste ale didacticii tradiționale și ale pedagogiei învățării tinde să considere ca obiect esențial al didacticii interacțiunea produsă între învățămîntul predat de profesori și învățarea făcută de elevi. Într-o perspectivă lărgită, obiectul didacticii este studiul problemelor practice, care rezultă din relația dintre conduitele pedagogice ale profesorilor și acțiunile de studiu individual sau colectiv al elevilor.

GÎNDIREA DIALECTICĂ ȘI DIDACTICĂ ➤

Didactica este „ramura pedagogiei care reglementează practica predării”¹ și caută normele favorabile eficacității acestei activități. Este vorba aici de o accepție care nu implică nici o specificare prealabilă cu privire la însuși conținutul disciplinei.

Această definiție, însă, nu capătă un înțeles deplin decât după ce a fost completată printr-o enumerare a obiectivelor practicii predării. Nu vom mai reveni asupra acestei chestiuni prealabile decât numai pentru a reaminti că scopul școlii nu se limitează la instruire, la comunicare de cunoștințe. Practica de predare trebuie să favorizeze astăzi dezvoltarea deplină a persoanei umane; prioritatea obiectelor de studiu trebuie să fie înlocuită cu prioritatea educativă: didactica este în serviciul unei pedagogii a persoanei.

Didactica tinde „să fie o pregătire pentru acțiune”, să aducă „un mijloc de pregătire sau de control al acțiunii”². Împreună cu Durkheim, o putem considera o teorie practică, reflexivă și tehnică totodată: fiind *reflexivă*, nu se poate limita la descrierea unei practici de învățămînt, ci caută să pună în discuție metodele, tehnicile și rezultatele învățămîntului; de pildă, pe cînd practica tradițională pune accentul pe comunicarea unor cunoștințe gata elaborate, prezentate elevilor în starea lor de organizare, sub forma unor adevăruri științifice, didactica actuală repune în discuție această concepție și se preocupă de studiul elevilor, prin care inteligența elaborează și structurează un sistem de cunoștințe; fiind *practică*, didactica caută norme atît pentru activitatea de predare cît și pentru cea educativă. Nu poate neglija condițiile reale, în care se exercită activitatea de predare: materialul didactic, orare, numărul total al elevilor școlii, efectivul mediu al claselor, sistemul de administrație și de inspecție, condițiile materiale ale localurilor etc.

Știință de aplicare și sinteză, ca orice disciplină pedagogică, didactica trebuie să țină seamă de cel puțin trei grupuri de date: în primul rînd, urmărind realizarea obiectivelor acțiunii educative, didactica se sprijină

¹ R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie (Experimentarea în pedagogie)*, Bruxelles, Lamertin, 1935, p. 15.

² R. Buyse, *Op. cit.*, p. 17.

pe alegerea acestor *obiective*, adică pe o axiologie educațională, care indică direcția necesară dezvoltării copilului; în al doilea rînd, fiind vorba de a acționa asupra unor ființe umane în creștere, e necesar să se cunoască dezvoltarea *elevilor*, pentru a stimula procesele fizice și mintale pe măsura maturizării lor. Didactica se întemeiază, așadar, pe aporturile biologiei și ale psihologiei fără a uita datele sociologiei, deoarece dezvoltarea ființei umane este puternic influențată de mediul social; în al treilea rînd, pentru a nu fi o teorie lipsită de aplicații imediate, pentru „a reglementa acțiunea”¹, didactica trebuie să ia în considerare situația educativă, normele *instituției școlare* și condițiile în care se desfășoară practica de învățămînt.

Aceste trei feluri de date trebuie să fie unite și confruntate în orice analiză a unei probleme didactice.

Reflecția pedagogică tinde să asocieze aceste date printr-o gîndire dialectică, depășind domeniul fiecărei categorii de fapte și legîndu-le prin *caracterul lor complementar*.

Așa, de exemplu, dacă depășim cadrul comunicării cunoștințelor și avem în vedere dezvoltarea individului și integrarea sa în viața socială, înțelegem cît de insuficiente și incapabile sînt datele psihologice pentru a determina ele singure direcția în care educația trebuie să orienteze și să canalizeze dezvoltarea aptitudinilor individuale. Însăși noțiunea de aptitudini, pe care s-a întemeiat altădată orientarea școlară și profesională, e în raport cu o anumită stare socială și pune problema *perspectivelor evoluției sociale* pentru a lămuri studiul obiectivelor educaționale.

Dacă datele psihologice sau psihosociologice luate în considerare de obiectivele pedagogice permit să se fixeze direcțiile fundamentale ale educației școlare, numai confruntarea acestor exigențe cu situațiile reale ale vieții școlare arată condițiile și limitele lor de aplicare.

Pentru a analiza o situație pedagogică în ansamblul ei, într-o perspectivă reflexivă și practică totodată, pedagogul pleacă uneori de la practica școlară obișnuită, rezultat al tradițiilor și experiențelor zilnice, pe care ar fi nedrept s-o respingem *a priori*; el o confruntă cu obiectivele educative ale societății actuale, ca și cu datele psihologiei și sociologiei moderne.

În alte cazuri, disciplinele psihologice și sociologice au recurs la noi tehnici pedagogice, cum ar fi tehnicile din dinamica grupurilor inspirate de psihologia socială, și la învățămîntul programat, rezultat al cercetărilor cu privire la condiționarea instrumentală. Aceste date, însă, nu constituie pentru educator decît ipoteze, pe care experiența și experimentarea trebuie să le verifice; într-adevăr, e necesar să se confrunte aceste tehnici cu condițiile reale ale vieții școlare și să se cerceteze ce obiective pedagogice pot fi atinse, în ce condiții și în ce limite.

¹ R. Buysé, *Op. cit.*, p. 22.

În orice studiu al unei probleme didactice, avem prilejul de a reuni elemente aparținând unor planuri diferite de cercetare, și de a le confrunta. Reamintim, de exemplu, că psihologia și pedagogia experimentală ne arată o diferențiere individuală crescând cu vârsta și nivelul de școlaritate, atât în domeniul capacităților intelectuale, cât și în rezultatele școlare. Problema pedagogică nu este pentru acest motiv îngrădită de ideea unei individualizări a învățămîntului. Pe lângă aceasta, trebuie să se evalueze în ce măsură exigențele vieții sociale, care condiționează obiectivele pedagogice, nu fixează o limită individualizării învățămîntului; apoi rămîne de confruntat această idee cu condițiile de funcționare ale instituției școlare, care impune o organizare pedagogică, norme de populare a claselor, un sistem determinat de progresie în activitatea școlară, cu examene reglementînd această progresie.

Numai după o *confruntare dialectică* a datelor obiective ale psihologiei și pedagogiei experimentale cu obiectivele pedagogice și cu mijloacele și condițiile instituției școlare va putea didactica, eventual, să propună diverse tehnici și reguli de diferențiere a învățămîntului.

Cîteodată, exigențele logicii și ale metodologiei științifice sugerează procedee pedagogice, metode pe care trebuie să le examinăm în lumina obiectivelor educative și a psihologiei elevilor, pentru a vedea unde duc și ce dificultăți prezintă ele pentru tineri; dar este tot atît de necesar să le confruntăm cu condițiile reale de funcționare ale instituțiilor școlare. Astfel, o adevărată cercetare experimentală, așa cum se practică în laboratoarele universitare sau industriale, nu este întotdeauna accesibilă școlilor secundare, care nu dispun nici de timpul, nici de mijloacele materiale necesare unei perfecte realizări. Obiectivele educative, inspirate de exigențele tehnice și științifice ale vremii noastre ne obligă totuși să inițiem elevii din învățămîntul secundar în metoda științifică experimentală și, prin urmare, să adaptăm modalitățile ei de aplicare la posibilitățile școlilor.

Acțiunea pedagogică se realizează în cadrul instituțiilor școlare, a căror organizare este impusă prin legislație, prin structurile învățămîntului, prin programe și ore, prin efectivele claselor, prin dotarea materială etc. Totuși, nu trebuie să înțelegem greșit: cînd spunem că cercetarea, în domeniul didacticii, nu poate ignora condițiile în care se desfășoară activitatea de predare, nu înseamnă deloc că trebuie să se limiteze domeniul cercetărilor la practicile legate de regulile de funcționare ale școlii tradiționale; vrem numai să atragem atenția că este inutil să examinăm tehnicile pedagogice fără a ne preocupa de cadrul școlar în care trebuie utilizate și de limitele pe care condițiile sociale le atribuie mijloacelor folosite de școală. Dacă e bine să avem în vedere idealul, nu-i mai puțin necesar într-o cercetare care vrea „să reglementeze” practica, să ținem seamă de realitățile instituționale ale vieții școlare: cadrul spațiu-timp, numărul de elevi, organizarea și îmbinarea studiilor... Aceste realități sînt, de fapt, tot

alt de importanță ca și celelalte variabile pedagogice și ar trebui să fie urmărite prin studii și anchete. Așa de pildă, pedagogul, din moment ce devine adeptul unei pedagogii a redescoperirii, are de rezolvat problema introducerii ei în instituția școlară. El trebuie să răspundă la întrebări ca acestea: în ce măsură se poate permite unui grup sau unei clase să întreprindă cercetări sau activități în direcția intereselor sale? Cum să adapteze orarului și posibilităților laboratoarelor școlare, exigențele cercetării experimentale, care cer mijloace materiale și un timp de care pot dispune numai laboratoarele industriale? Cum să aplice în școală exigențele severe ale cercetării istorice sau literare?

Clasa nu este o realitate izolată; ea este integrată în instituția de învățământ, care definește structurile școlare, programele, repartitia materiilor de studii, orarele și totodată prevede mijloacele de apreciere și de control. Una din sarcinile didacticii este tocmai de a studia acești *factori instituționali* pentru a găsi normele favorabile muncii din clasă. Ar fi de neconceput ca acești factori instituționali, care afectează viața și munca școlară, să poată fi înlăturați din cercetarea pedagogică. Să luăm, de pildă, programele: nu este suficient ca o clasă să-și fixeze propriile sale programe (dealtfel, este oare în stare s-o facă?), deoarece activitățile sale trebuie să ducă spre un țel valabil în raport cu nevoile vieții sociale. Programele oficiale, însă, pot fi ele independente față de individualitățile cărora le sînt destinate? Nu trebuie să urmărească ele fixarea — în termeni concreți „operaționali” — a obiectivelor și a etapelor în progresia „educațională”, în deplina dezvoltare a persoanelor? Ce „joc” — pentru a folosi vocabularul din tehnologie — trebuie ele să lase, ca să se țină seamă de diferențele individuale existente în capacități și în motivații? Ce mijloace trebuie să folosească pentru omogenizare și în ce măsură este aceasta de dorit, dacă vrem ca fiecare, în clasă, să rămână un membru independent și să se simtă interesat de activitățile colective?

Pe de altă parte, în ce măsură mijloacele tradiționale de apreciere și control sînt ele compatibile cu tehnicile noi? Ce mijloace trebuie inventate, studiate, adaptate pentru a evalua rezultatele esențiale ale acestor activități?

Considerată într-o viziune prospectivă, fixarea obiectivelor educative este indispensabilă pentru a arăta căile acțiunii pedagogice. Totuși, ar fi o eroare să se atribuie obiectivelor educative o valoare constantă și absolută și să se piardă din vedere datele psihologice referitoare la maturizarea elevului. Știm că un individ abandonează sarcinile, care depășesc posibilitățile sale. Pentru ca el să continue a progresa și să dorească acest lucru, e necesar să se armonizeze obiectivele educative cu capacitățile actuale ale elevului. Totuși, pedagogia nu se poate mulțumi să fie psihologică în sensul limitat al cuvîntului; la fiecare etapă a dezvoltării, ea trebuie să pregătească rezultatele ulterioare și să le provoace.

Dacă psihologia a confirmat utilitatea de a recurge la concret și valoarea pedagogiei intuitive, un studiu serios al exigențelor culturii noastre, specific verbală și livrescă, ne arată importanța limbajului și a textului și ne amintește că viața noastră culturală în gradul său cel mai înalt de dezvoltare, îmbracă forma verbal-conceptuală și abstractă; o educație care s-ar limita la concret și la intuiție, n-ar putea, deci, să realizeze pe deplin programul educativ. Psihologia a arătat că, până la unsprezece sau doisprezece ani, inteligența operează asupra realului sau a reprezentărilor acestui real; dar obiectivul unei dezvoltări ulterioare a copilului, care-l va ridica pe planul abstract, obligă pe educator să depășească concretul imediat pentru a pregăti formarea gândirii abstracte. Noua relație între faptele psihologice și valorile culturale cere, deci, o pedagogie mai complexă decât învățămîntul intuitiv și decât pedagogia verbală și conceptuală a educației clasice.

În concluzie, *gîndirea pedagogică trebuie să facă apel la datele științifice ale psihologiei, ale sociologiei și ale științelor auxiliare, ca și la obiectivele educative și, printr-o atitudine dialectică, să facă sinteza acestor diverse aporturi, cu scopul de a lărgi limitele și de a remedia deformările datorate constrîngerilor instituționale și specializării inevitabile a activităților educative.*

Complexitatea problemelor caracterizează toate situațiile educative, deși anumite cercetări maschează sau neglijează acest caracter. Studiul problemelor pedagogice este uneori fragmentar și, prin aceasta, incomplet și insuficient, fiindcă o atenție educativă comportă întotdeauna un ansamblu de factori biologici, psihologici, școlari, familiali și sociali. Fie că se examinează rezultatele unei metodologii, fie că se controlează studiul unui elev sau activitatea pedagogică a unui profesor, nu le putem disocia cu totul dintr-un ansamblu de fapte din care fac parte integrantă și în interiorul cărora se produc interferențe numeroase. G. Mialaret scrie, privitor la acest subiect: „Ce înseamnă o metodă fără educatorul care-i dă viață, întru-chipare și eficacitate? Ce este o metodă fără condițiile materiale de aplicare: loc, tablou, material didactic...? Ce reprezintă o metodă fără copii, cărora să le-o aplicăm? Iar metoda, că se numește într-un fel sau altul, nu valorează decât prin detaliile de aplicare”¹.

În *evaluarea rezultatelor* învățămîntului, cercetările docimologice au scos în evidență defectele examenelor și au ajuns la formularea unor reguli referitoare la alegerea și la succesiunea întrebărilor, la notarea răspunsurilor și la aprecierea rezultatelor, în vederea unei mai mari obiectivități și fidelități. Chiar dacă docimologia reușește să reducă lacunele examenelor, problema pedagogică cea mai importantă este de a confrunta cu obiectivele școlare, modul cum folosește, astăzi școala, rezultatele acestor probe. Într-adevăr, regulile în vigoare în instituția școlară — o transformă într-o mașină de eliminare a celor slabi din circuitul școlar, fără a ține seamă de

¹ G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique (Noua pedagogie științifică)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1954, p. 31.

obiectivele actuale ale școlii și ignorînd cauzele psihologice sau sociale care **explică rezultatele** insuficiente.

Este vorba, deci, aici, de o altă simplificare abuzivă a unei probleme complexe și de o deformare, datorată caracterului unilateral al învățămîntului tradițional. Soluția problemei examenelor nu poate rezulta decît dintr-o dialectică care să reconsidere un întreg ansamblu de factori :

— să reconsidere mai întîi *obiectivele* școlii din epoca și din societatea noastră ;

— promovarea celor mai tari rămîne ea mai departe un scop suficient ? Eliminarea celor slabi este justificată ?

— *datele* științifice, pe care le aduce mai ales psihologia și sociologia educației, referitor la dezvoltarea capacităților, pe de o parte, și la diferitele nivele ale proceselor mintale, pe de alta ;

— să revadă, de asemenea, *regulile stricte ale instituției școlare*, aplicate, cîteodată automat, rezultatelor obținute din diferite probe, pentru a reglementa progresia elevilor la studii.

Numai o atitudine dialectică poate duce la sinteza unui ansamblu de date, care trebuie luate în considerare, pentru a utiliza cît mai bine rezultatele examenelor. Dialectica lărgește deci punctul de vedere strict tehnic al anumitor cercetări docimologice. Testele pedagogice, care completează tehnica tradițională a examenelor, permit, pe lîngă o evaluare obiectivă a randamentului global al învățămîntului, un diagnostic al lacunelor și defectelor elevilor și, cîteodată, un prognostic al aptitudinii pentru un anumit studiu. Totuși, evaluarea funcționării mintale la nivel superior — analiză, sinteză, judecată critică — este greu de realizat. Dacă evaluarea achizițiilor școlare se bazează pe examinarea cunoștințelor și a tehnicilor, didactica este încă la primii pași în evaluarea comportamentelor și aptitudinilor dezvoltate de școală. Aprecierea capacității elevului de a coopera cu alții nu cere aceleași mijloace de evaluare ca studiul verbal-conceptual. E vorba totuși de un domeniu a cărui explorare ar face să avanseze foarte mult studiul științific al rezultatelor obținute de metodele și atitudinile noastre pedagogice.

Studiul științific al unei probleme de învățămînt sau de educație nu se poate sustrage analizei tuturor factorilor sistemului pedagogic în care se integrează problema, și mai ales analizei factorilor în legătură cu personalitatea profesorilor, a elevilor lor, cu relațiile dintre membrii clasei, cu ansamblul de condiții psihologice și de mijloace materiale existente în mediul școlar ca și în mediul familial al elevilor. Astfel, stabilirea într-o singură clasă și de către un singur profesor a unui climat democratic se izbește de obstacole și dificultăți, dacă ansamblul școlii este condus în mod autoritar, dacă elevii sînt supuși unei educații de constrîngere în familiile lor, dacă o atmosferă de autoritarism domnește în toată societatea din jur ; și reciproc, e greu să se mențină într-o clasă sau într-o școală un climat autoritarist, dacă întreaga societate este condusă de idei democratice.

Munca unui profesor, calitățile sale și erorile pedagogice pe care le comite nu pot fi analizate, apreciate și calificate decât cu titlu de elemente ale unui ansamblu, în care intervin factori foarte diferiți, cum sînt: clasa cu care lucrează, condițiile sociale și materiale în care acționează, și mai ales, relațiile cu colegii săi, cu direcția și administrația, cu elevii și familiile lor. De pildă, exigențele impuse de inspectori sau de administrație, de a respecta în mod absolut prevederile unui program pot face pe unii profesori să neglijeze calitatea educativă a învățămîntului în folosul cantității de informații, să se intereseze mai mult de materia predată decât de elev, de prezentarea caietelor decât de progresul intelectual și moral al clasei. Un alt exemplu: atitudinea elevilor la un curs de învățămînt secundar nu depinde numai de atitudinea profesorului respectiv; după o lecție care i-a ținut „sub tensiune“, elevii au tendința de a-și slăbi atenția la lecția următoare: după ce au fost zdrobiți de autoritatea unui profesor autocrat, elevii se sînt împinși la agresivitate sau apatie în cursul lecției următoare.

Toate formele de acțiune educativă, fie ele familiale sau școlare, trebuie să se completeze și corijeze reciproc: familia poate atenua erorile pedagogice ale școlii dacă cerințele exagerate ale acesteia descurajează copilul; școala este obligată să compenseze insuficiențele educative din anumite familii al căror nivel economic și cultural este scăzut. Rezultatele unei acțiuni pedagogice sînt astfel modificate, slăbite sau întărite prin acțiunile educative conexe ale școlii și familiei.

Problemele pedagogice trebuie să fie examinate într-o largă perspectivă psihologică și sociologică și examinarea unui factor izolat al situației educative riscă să redea o imagine a lor incompletă, ba chiar deformată. Complexitatea problemelor pedagogice constituie o reală dificultate pentru înțelegerea lor și o tentație permanentă spre simplificări deformante. Dr. Berge explică acest lucru foarte clar: „Omul suportă greu nesiguranța, care rezultă din necesitatea de a ține seamă de un număr tot mai mare de „variabile“, pentru a-și fixa conduita; dar suportă și mai greu încă, această nesiguranță, cînd responsabilitatea sa îl obligă să dirijeze pașii altora. Aceasta arată că de mare poate fi pentru un educator tentația de a căuta principii destul de rigide, ca să-și permită, aplicîndu-le, să se sustragă pericolului de care se simte amenințat în fața mulțimii și complexității cazurilor particulare, pe care funcția sa îl obligă să le rezolve“¹.

Pentru a scăpa de această complexitate și nesiguranță, educatorii simplifică de multe ori problemele, exprimînd judecăți absolute cu privire

¹ Dr. Berge, *L'éducation nationale (Educația națională)*, 7 mai 1964.

la cauzele eșecurilor școlare la anumiți elevi, la structuri noi, la metode de învățămînt etc. Să ne gîndim, de pildă, la aprecierile asupra metodei „globale“ de lectură, pe care unii o acuză de a fi cauza decăderii studiilor, iar alții o ridică în slavă; s-ascultăm cum se explică rezultatele slabe ale unui elev, atribuindu-le lipsei sale de inteligență sau lenei; cînd e vorba de scăderea nivelului elevilor, unii văd în aceasta rezultatul democratizării studiilor sau un efect al televiziunii... fără să țină seama de evoluția mediului social în ansamblul său.

Unul din obiectivele pedagogiei științifice este de a arăta complexitatea problemelor pedagogice, multiplicitatea factorilor psihologici și sociali care intervin în orice situație educativă, pentru a elabora o metodă de explicare care să nu trădeze obiectul de explicat.

TABLA DE MATERII

Prefață, de Pierre Vanbergen	3
Introducere — Relația pedagogică și dialogul în centrul didacticii	7

PARTEA ÎNTÎI

DIALOGUL ȘCOLAR ESTE EL AUTENTIC ?	11
Cap. I. <i>Considerații generale asupra problemei</i>	11
Cap. II. <i>Anchetă asupra dialogului școlar</i>	16
I. Culegere de informații	16
II. Studiu critic al materialului documentar cules	19
III. Analiza statistică a întrebărilor	34
IV. Uniformitatea tehnicilor pedagogice	44
V. Distribuirea întrebărilor și a răspunsurilor	47
VI. Rolurile complementare ale profesorului și ale elevilor	50
Cap. III. <i>Interpretarea modelului pedagogic analizat</i>	54
I. Comparație cu modelele teoretice din psihologia socială	54
II. Valoarea educativă a «dialogului» școlar	57
III. Dialog autentic sau pseudodialog?	66
Cap. IV. <i>Rigiditatea sistemului pedagogic tradițional</i>	69
I. Modele și atitudini	70
II. Programe și regulamente școlare	74
III. Lecția tradițională față în față cu obiectivele educative	80
IV. Nuanțe și restricții	84

PARTEA A DOUA

PENTRU O RELAȚIE PEDAGOGICĂ ÎNTEMEIATĂ PE DIALOG . . .	88
Cap. V <i>În căutarea principiilor unei psihopedagogii a individului</i>	88
I. Ce poate aștepta didactica de la psihologie?	89
II. Perspectivele pedagogiei școlare în dezvoltarea perso-	
nalității	92
III. Comunicarea profesorului privită de psihologia modernă	95

IV. Psihopedagogia și obiectivele formării intelectuale .	100
V. Activitatea intelectuală și viața afectivă . .	105
VI. Pentru o psihopedagogie a dezvoltării individuale .	111
Cap. VI. <i>Dimensiuni psihosociale sau de relație ale didacticii</i> , ,	118
I. Necesitatea și sensul unei „descentrări“ a didacticii .	119
II. Relația pedagogică văzută într-o perspectivă educativă	126
III. Relațiile sociale și studiile școlare	134
ANEXĂ <i>Gândirea dialectică și didactică</i> ,	148